

Masterarbeit im Rahmen des Master of Advanced Studies ZFH in  
Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung

**Einfluss von Motivdiskrepanzen auf Studienzufriedenheit und  
Arbeitsengagement im Studium:**  
Die vermittelnde Rolle von beruflicher Zielklarheit und beruflicher  
Entschiedenheit

Eingereicht dem IAP Institut für Angewandte Psychologie,  
Departement Angewandte Psychologie der ZHAW

von

Daniela Oertig

am

9. Dezember 2016

Referent: Prof. Hansjörg Künzli

„Diese Arbeit wurde im Rahmen der Ausbildung an der ZHAW, **IAP Institut für Angewandte Psychologie**, Zürich verfasst. Eine Publikation bedarf der vorgängigen schriftlichen Bewilligung des IAP“.

## Abstract

Bisherige Forschung zeigt, dass Diskrepanzen zwischen impliziten und expliziten Massen des Leistungs-, Macht- und Anschlussmotivs mit zahlreichen negativen Konsequenzen assoziiert sind, wie z.B. verringerter Motivation, Volition oder beeinträchtigtem Wohlbefinden (z.B. Brunstein, Schultheiss & Grässmann, 1998; Kehr, 2004a). Die aktuelle Studie untersuchte nun, ob Motivdiskrepanzen bei Studierenden auch mit reduziertem Arbeitsengagement im Studium und verringerter Studienzufriedenheit einhergehen und ob dieser Zusammenhang partiell über geringe berufliche Entschiedenheit und Zielklarheit mediert wird. Die Stichprobe der Querschnittstudie bestand aus 221 Studierenden ( $M_{\text{Alter}} = 27.26$ ,  $SD_{\text{Alter}} = 7.59$ ) verschiedenster Fachrichtungen. Im Rahmen der online Fragebogenstudie wurden die impliziten Motive mittels Multi-Motiv-Gitter (Schmalt, Sokolowski & Langens, 2000) erfasst und die expliziten Motive mit der Deutschen Personality Research Form (Stumpf, Angleitner, Wieck, Jackson & Beloch-Till, 1985). Auch die Erhebung der beruflichen Entschiedenheit bzw. Zielklarheit sowie des Arbeitsengagements im Studium und der Studienzufriedenheit beruhten auf Selbstbericht. Die Ergebnisse zeigten, dass Motivdiskrepanzen entgegen den Hypothesen in keinem signifikanten Zusammenhang mit den zentralen Studienvariablen standen, d.h. dem Arbeitsengagement im Studium, der Studienzufriedenheit sowie der beruflichen Entschiedenheit und Zielklarheit. Die Mediations-Hypothesen mussten folglich ebenfalls verworfen werden. Hypothesenkonform standen die berufliche Entschiedenheit bzw. Zielklarheit jedoch mit dem Arbeitsengagement im Studium und der Studienzufriedenheit in signifikant positivem Zusammenhang. In weiterführenden Analysen zeigte sich des Weiteren, dass Motivdiskrepanzen signifikant negativ mit der Identifikation der selbst genannten, persönlichen beruflichen Ziele assoziiert waren. Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass sich Studierende mit und ohne Motivdiskrepanzen nicht in der Klarheit ihrer beruflichen Ziele unterscheiden. Jedoch identifizieren sich Studierende, deren Selbstbild mit den impliziten Motiven übereinstimmt, signifikant stärker mit ihren selbst genannten, beruflichen Zielen. In der abschliessenden Diskussion werden theoretische, methodische und praktische Implikationen der berichteten Forschung diskutiert. Des Weiteren werden Strategien thematisiert, wie implizite Motive in der Studien- und Laufbahnberatung berücksichtigt werden könnten.



## Inhaltsverzeichnis

<b>1.</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>1</b>
1.1	Ausgangslage und Ziel der Arbeit .....	1
<b>2.</b>	<b>Theoretische und wissenschaftsbasierte Fundierung.....</b>	<b>3</b>
2.1	Implizite Motive und explizite Motive .....	3
2.2	Motivdiskrepanzen und ihre negativen Auswirkungen .....	7
2.3	Berufliche Zielklarheit und berufliche Entschiedenheit .....	11
2.4	Studienzufriedenheit und Arbeitsengagement im Studium.....	17
<b>3.</b>	<b>Aktuelle Untersuchung .....</b>	<b>21</b>
3.1	Fragestellung und Hypothesen.....	21
<b>4.</b>	<b>Methode.....</b>	<b>24</b>
4.1	Datengewinnung .....	24
4.2	Beschreibung der Stichprobe .....	25
4.3	Beschreibung der Messinstrumente und zentralen Variablen der Untersuchung... ..	25
<b>5.</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>30</b>
5.1	Korrelationen zwischen den Studienvariablen .....	30
5.2	Zusammenhang von Motivdiskrepanzen und Arbeitsengagement im Studium.....	33
5.3	Zusammenhang von Motivdiskrepanzen und Studienzufriedenheit .....	34
5.4	Berufliche Entschiedenheit als partieller Mediator.....	34

5.5	Berufliche Zielklarheit als partieller Mediator.....	36
5.6	Weiterführende Analysen: Identifikation mit beruflichen Zielen .....	38
<b>6.</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>39</b>
6.1	Beantwortung der Fragestellung und Interpretation der Ergebnisse .....	39
6.2	Theoretische und praktische Implikationen .....	45
6.3	Einschränkungen der Arbeit und künftige Forschung .....	50
<b>7.</b>	<b>Literatur .....</b>	<b>53</b>
<b>8.</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>69</b>

# 1. Einleitung

## 1.1 Ausgangslage und Ziel der Arbeit

Motivation gilt umgangssprachlich oft als Schlüssel zum Erfolg – sei es in der Schule, im Studium oder im beruflichen Alltag. Die wissenschaftliche Motivationspsychologie beschäftigt sich seit Jahren mit der Erforschung und Erklärung zielgerichteten menschlichen Verhaltens (Rheinberg & Vollmeyer, 2012). Auf Seiten der Person stehen dabei zwei Steuergrößen motivierten Verhaltens im Fokus: emotionsbasierte, angeborene, unbewusste Bedürfnisse, sogenannte implizite Motive, sowie kognitionsbasierte, erworbene, bewusste Bedürfnisse, sogenannte explizite Motive (Brunstein, Schultheiss & Grässmann, 1998; Emmons & McAdams, 1991; Kehr, 2004b; McClelland, Koestner & Weinberger, 1989). Im Idealfall spielen die beiden Motivsysteme – das implizite und das explizite – harmonisch zusammen und energetisieren und lenken so Verhalten in dieselbe Richtung (Biernat, 1989; McClelland, 1985). Nicht selten bestehen zwischen ihnen jedoch Diskrepanzen. Kopf (explizite Motive) und Bauch (implizite Motive) wollen vereinfacht gesagt nicht dasselbe. Bisherige Forschung zeigt, dass solche Motivdiskrepanzen Motivation, Volition, Effektivität im Handeln und positive Emotionen bei der Zielverfolgung reduzieren (z.B. Brunstein et al., 1998; Kehr, 2004a) – alles wichtige Voraussetzungen, um ein Studium erfolgreich zu absolvieren und in den Arbeitsmarkt einzusteigen.

Die aktuelle Studie soll nun untersuchen, ob Motivdiskrepanzen auch mit reduziertem Arbeitsengagement im Studium und verringerter Studienzufriedenheit einhergehen und ob dieser Zusammenhang partiell über geringe berufliche Zielklarheit und berufliche Entschiedenheit mediiert wird. Motivdiskrepanzen werden dabei als Abweichungen zwischen impliziten und expliziten Massen des Leistungs-, Macht- und Anschlussmotivs operationalisiert. Es ist beispielsweise anzunehmen, dass eine Person mit einem starken impliziten Anschlussmotiv und einem schwachen impliziten Leistungs- und Machtmotiv, die sich in ihrem Selbstbild (explizite Motive) jedoch genau umgekehrt einschätzt, sich immer wieder in Situationen und Tätigkeiten findet, die ihr eigentlich wenig Freude bereiten. An einer elitären Universität, wo gleichzeitig ein kompetitives Klima herrscht oder in einem Studienfach, wo es überwiegend um die selbständige Berechnung komplexer Lösungen am Computer oder im Labor geht, wird diese Person immer wieder subjektiv aversive Episoden durchleben, die sie als

unlustvoll und anstrengend erlebt. Es ist zu erwarten, dass sich ihr Arbeitsengagement und ihre Zufriedenheit mit dem Studium in der Folge verringern.

In vorliegender Arbeit wird weiter angenommen, dass Personen mit Motivdiskrepanzen mehr Mühe haben, ihren Platz in der Berufswelt zu finden, was sich in mangelnder beruflicher Zielklarheit und Entschiedenheit widerspiegelt. Affektive und kognitive Bedürfnisse drängen in unterschiedliche Richtungen. Es fehlt eine erarbeitete Identität, die auf einer aktiven Auseinandersetzung mit den eigenen impliziten Motiven gründet (Hofer, Busch, Chasiotis & Kiessling, 2006) und als Basis für wichtige berufliche Entscheidungen und Ziele dient. Berufliche Zielklarheit und Entschiedenheit ihrerseits wären jedoch wichtige Prädiktoren zahlreicher studien- und laufbahnbezogener Outcome-Variablen, wie z.B. der Studien- und Arbeitszufriedenheit, der Studienmotivation oder der Studienabbruchneigung (Braun & Lang, 2004; Hapkemeyer, 2012; Kähler, 2010).

Ziel vorliegender Arbeit ist es, theoretische Erkenntnisse aus der Motivationspsychologie mit bisherigen Erkenntnissen der Studien- und Laufbahnpsychologie zu verknüpfen. Des Weiteren sollen sich aus den Ergebnissen Ansätze für Beratungsstrategien in der Studien- und Laufbahnberatung ableiten lassen. Es wird angenommen, dass, wenn vereinfacht gesagt „Kopf“ und „Bauch“ dasselbe wollen, Studierende bzw. Klienten und Klientinnen klare berufliche Ziele entschieden verfolgen und so mit viel Engagement und Zufriedenheit ihrem Studium und ihrer Laufbahn nachgehen. Entsprechen sich implizite und explizite Motive hingegen wenig, wird sich dies in verminderter beruflicher Zielklarheit und Entschiedenheit widerspiegeln und sich negativ auf Engagement und Zufriedenheit auswirken. Als praktischer Tipp würde das bedeuten, vermehrt auch implizite, weitgehend unbewusste Motive in der Beratung zu berücksichtigen. Die aktuelle Laufbahnberatung fokussiert stark auf bewusste Motive, Persönlichkeitsfaktoren / Traits und Selbstbilder, die sich eine Person selbst zuschreibt und mit denen sie sich bewusst identifiziert. Emotionsbasierte, angeborene, weitgehend unbewusste Motive als weitere Steuergrösse motivierten Verhaltens und wichtigen Bestandteil unseres Selbst werden dabei oft vernachlässigt. Die aktuelle Studie verfolgt – als praktische Implikation – daher auch das Ziel, den Blick auf weitgehend unbewusste Anteile in der Beratung zu erweitern (siehe auch Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie, z.B. Kuhl, 2001; Zürcher Ressourcen Modell, z.B. Krause & Storch, 2011). Werden in der



Beratung auch unbewusste Motive und Bedürfnisse berücksichtigt, werden passendere und nachhaltigere Lösungswege erarbeitet und Entscheidungen getroffen. Der langfristige Erfolg einer Beratung liesse sich hierdurch steigern.

Im Folgenden werden nun die für das Verständnis der Fragestellung relevanten theoretischen Grundlagen der motivations- sowie studien- und laufbahnpsychologischen Forschung näher erläutert. Es folgt eine differenzierte Erörterung der Fragestellung und Hypothesen, des methodischen Vorgehens der Studie sowie deren Ergebnisse. In der abschliessenden Diskussion werden zudem Strategien thematisiert, wie implizite Motive in der Studien- und Laufbahnberatung wirkungsvoll berücksichtigt werden können.

## **2. Theoretische und wissenschaftsbasierte Fundierung**

### **2.1 Implizite Motive und explizite Motive**

Werden Menschen nach den Beweggründen bzw. Motiven ihrer verfolgten Ziele befragt, so lässt sich erkennen, dass diese nicht immer ohne weiteres wahrgenommen und mitgeteilt werden können (Schmalt, Sokolowski & Langens, 2000). Heute geht man davon aus, dass es neben bewussten, erworbenen, kognitionsbasierten Motiven eine weitere Steuergrösse motivierten Verhaltens auf Seiten der Person gibt, und zwar emotionsbasierte, angeborene, weitgehend unbewusste Motive (Brunstein et al., 1998; Deci & Ryan, 2000; Emmons & McAdams, 1991; Kehr, 2004b). Diese Unterscheidung hat bereits eine lange Tradition (z.B. Lewin, 1926; Wundt, 1907) und erlangte durch einen Beitrag von McClelland et al. (1989) erneut grosse Aufmerksamkeit. Letztere Autoren gehen von der Existenz zweier weitgehend unabhängiger Arten von Motiven aus, den *impliziten* und *expliziten* Motiven.

#### **Implizite Motive**

Implizite Motive stellen affektgesteuerte Bedürfnisse dar, welche sich vorsprachlich früh entwickelt haben und sich daher unserem Bewusstsein weitgehend entziehen (Brunstein, 2010). Sie basieren auf frühen, affektiven Lernerfahrungen mit bestimmten Anreizen in der sozialen Umwelt. Durch die frühen, positiven Erfahrungen, wie

beispielsweise dem Empfinden von Stolz bei der erfolgreichen Bewältigung einer herausfordernden Aufgabe (Leistungsmotiv), bilden sich später stabile Präferenzen aus, sich immer wieder mit entsprechenden Anreizen (z.B. Schwierigkeitsanreiz) auseinandersetzen zu wollen, die ähnliche Affekte versprechen (Brandstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2013). Im Falle des Leistungsmotivs wären das Situationen, in denen man seine eigene Tüchtigkeit unter Beweis stellen kann mit dem Bestreben, eine Aufgabe (Tätigkeit oder Fertigkeit) gut bzw. noch besser zu bewältigen und sich als kompetent zu erleben (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953); dies unabhängig davon, ob andere Personen davon Kenntnis haben oder nicht (Rheinberg & Vollmeyer, 2012).

McClelland (1995) geht von einer begrenzten Anzahl universeller, impliziter Motive aus – den „Big Three“ – wozu neben dem Leistungsmotiv noch das Macht- und Anschlussmotiv zählt. Das Machtmotiv zeigt sich im Bedürfnis, sich als stark und einflussreich zu erleben. Es wird in sozialen Situationen angeregt, in denen sich die Gelegenheit bietet, auf andere Menschen Einfluss auszuüben und etwas zu bewirken („Wirksamkeitsanreiz“; Brandstätter et al., 2013; Winter, 1996). Für hoch machtmotivierte Personen ist es beispielsweise besonders anziehend, andere Menschen zu führen, zu beeindrucken oder im Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit zu stehen (Rheinberg & Vollmeyer, 2012; Schmalt et al., 2000). Das Anschlussmotiv hingegen zeigt sich im Bedürfnis, zwischenmenschliche Nähe und ein Gefühl sozialer Harmonie zu erleben (Brandstätter et al., 2013). Es wird ebenfalls in sozialen Situationen angeregt. Hier geht es aber vielmehr darum, mit anderen Menschen in freundschaftlichen Kontakt zu kommen und eine wechselseitig positive Beziehung aufzubauen (Schmalt et al., 2000).

Wie stark ein Motiv bei einer individuellen Person ausgeprägt ist, hängt in hohem Masse von ihren frühen, affektiven Lernerfahrungen ab. Hinzu kommen noch genetische Unterschiede in der Produktion und Auslösbarkeit affektrelevanter Neurohormone (z.B. Vasopressin, Noradrenalin, Testosteron, Dopamin), die einen Einfluss haben (z.B. McClelland, 1995; Schultheiss, Campbell & McClelland, 1999; Schultheiss & Rhode, 2002; siehe auch Brandstätter et al., 2013). Damit Motive schlussendlich verhaltenswirksam werden können, braucht es entsprechende Hinweisreize aus der Umwelt, welche die Motive anregen (Brandstätter et al., 2013). Dabei gilt: Je stärker ein Motiv ausgeprägt ist, desto schwächere solcher Anreize

reichen aus, um eine Motivation zu entfachen (Schmalt et al., 2000). Motive werden auch mit einer „spezifisch eingefärbten Brille“ verglichen, die ganz bestimmte Aspekte von Situationen auffällig macht und als wichtig hervorhebt (Rheinberg & Vollmeyer, 2012, S. 63). So kann ein und dieselbe Aufgabe oder Handlungssituation bei unterschiedlichen Personen auch unterschiedliche Motive anregen (oder bei einer einzelnen Person auch mehrere Motive oder keine). Die eine Person sieht darin allenfalls die Möglichkeit ihre eigene Tüchtigkeit unter Beweis zu stellen (Leistungsmotiv), währendem eine andere Person darin vielmehr eine Chance auf Einflussnahme und Prestigegewinn wittert (Machtmotiv). Implizite Motive werden vor allem durch intrinsische Anreize angeregt, die in der Tätigkeit oder Aufgabe selbst liegen (z.B. herausfordernde Aufgabenstellung beim Leistungsmotiv und nicht von aussen kommende Erwartungen und Leistungsdruck; Brandstätter et al., 2013; McClelland et al., 1989). Sie sagen wiederum Verhalten vorher, das der Eigeninitiative der Person entstammt und spontan auftritt ohne äussere Kontrolle (sogenanntes operantes Verhalten; z.B. Brunstein, 2003). Ebenso zeigen sie sich auch in überdauernden Verhaltenstrends, die nicht durch äussere Umstände kontrolliert werden (McClelland, 1980).

Da implizite Motive weder sprachlich noch bewusst repräsentiert sind und sich folglich der Introspektion weitgehend entziehen, können sie nicht mit klassischen Methoden des Selbstberichts (Fragebogen) erfasst werden. Sie werden daher indirekt erhoben, mittels projektiver oder semiprojektiver Verfahren wie z.B. dem Thematischen Auffassungstest bzw. „Picture-Story-Exercise“ (PSE; Brunstein, 2003; Murray, 1943; Schultheiss & Pang, 2007) oder dem Multi-Motiv-Gitter (MMG; Schmalt et al., 2000).

## **Explizite Motive**

Explizite Motive stellen motivationale Selbstzuschreibungen dar. In ihnen spiegeln sich Selbstbilder, Werte, überdauernde Ziele, Pflichten und Vorlieben wider, mit denen sich Personen bewusst identifizieren (Brunstein, 2003). Sie können sich auch auf dieselben Inhaltsklassen wie die impliziten Motive beziehen und bilden die bewusste Vorstellung einer Person über ihre handlungsleitenden Motive ab (Rheinberg & Vollmeyer, 2012). Sie werden im Vergleich zu impliziten Motiven etwas später erworben, in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt, als Teil des Selbstkonzepts (McClelland et al., 1989). Neben eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen werden sie durch

sprachlich vermittelte, soziale Interaktionen geformt, wie z.B. Erwartungen und Bewertungen wichtiger Bezugspersonen sowie kulturelle Regeln und Normen (Sozialisations Einfluss). Explizite Motive stellen kognitive Bedürfnisse dar, welche im Dienste der Aufrechterhaltung stabiler, positiver Selbstkonzepte stehen (Brunstein, 2003, 2010). Daher werden sie auch über die Aktivierung selbstbezogener Kognitionen (z.B. Selbstaufmerksamkeit) angeregt; insbesondere durch sozial-evaluative Anreize wie Belohnungen, Versprechen, explizite Erwartungen oder Forderungen (McClelland et al., 1989). Explizite Motive sagen Verhalten in klar strukturierten Situationen vorher, das durch äussere Umstände veranlasst und kontrolliert wird (McClelland, 1980). Dies können beispielsweise Bewertungen oder Entscheidungen sein, welche von aussen verlangt werden, und die Person in der Folge bewusst abwägen und in Einklang mit ihrem Selbstkonzept bringen kann (sogenanntes respondentes Verhalten; Brunstein, 2003). Eine durchgeführte Untersuchung über „Jugend forscht“ zeigte beispielsweise, dass das explizite Leistungsmotiv wohl vorhersagen konnte, ob die Jugendlichen in Betracht zogen, an diesem Wettbewerb teilzunehmen. Wie intensiv und engagiert sie später jedoch an ihren Projekten gearbeitet haben, hing kaum vom expliziten Motiv ab (Dahme, Jungnickel & Rathje, 1993). Hier gestattet das implizite Motiv eine viel zuverlässigere Vorhersage (vgl. respondentes vs. operantes Verhalten).

Die Messung expliziter Motive stellt sich im Vergleich zu impliziten Motiven einfacher dar. Da sie eine kognitive Grundlage haben und unserem Bewusstsein zugänglich sind, können sie mittels Selbstbericht (z.B. Fragebogen) ermittelt werden (siehe z.B. Brandstätter et al., 2013).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass zwischen zwei Motivebenen des Leistungs-, Macht- und Anschlussmotivs unterschieden wird: einer impliziten und expliziten. Implizite und explizite Motive unterscheiden sich hinsichtlich mehrerer Punkte, was für deren Unabhängigkeit spricht. So reflektieren sie unterschiedliche Arten von Bedürfnissen (affektgesteuerte vs. kognitionsbasierte), werden durch unterschiedliche Arten von Anreizen angeregt (intrinsische vs. sozial-evaluative) und sagen wiederum unterschiedliche Formen des Verhaltens vorher (operantes vs. respondentes). Eine umfassende Gegenüberstellung findet sich in Tabelle 1.

Tabelle 1

*Merkmale impliziter und expliziter Motive nach McClelland und Kollegen*

<b>Implizite Motive</b>	<b>Explizite Motive</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• affektive Bedürfnisse</li> <li>• vorsprachlich früh erworben</li> <li>• nicht bewusst repräsentiert</li> <li>• neurohormonale-affektive Grundlage</li> <li>• begrenzte Anzahl universeller Bedürfnisse (z.B. Leistung, Macht, Anschluss)</li> <li>• individuelle Unterschiede genetisch und früherfahrungsbedingt</li> <li>• Anregung über situative, natürliche Hinweisreize; intrinsische Anreize</li> <li>• sagen operantes Verhalten vorher; Verhaltenseffekte sind langfristig, v.a. in offenen, wenig strukturierten Situationen</li> <li>• indirekte Erhebung mittels (semi-) projektiver Verfahren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kognitive Bedürfnisse</li> <li>• später erlernt</li> <li>• bewusst und sprachlich repräsentiert</li> <li>• kognitive Grundlage</li> <li>• unbegrenzte Zahl individueller Selbstdefinitionen, Einteilung in Motivklassen möglich</li> <li>• individuelle Unterschiede vollständig lern- und sozialisationsbedingt</li> <li>• Anregung über selbstbezogene Kognitionen; sozial-evaluative Anreize</li> <li>• sagen respondentes Verhalten vorher; Verhaltenseffekte sind kurzfristig, v.a. in stark strukturierten und sozial definierten Situationen</li> <li>• direkte Erhebung mittels Selbstbericht (Fragebogen)</li> </ul>

*Anmerkung.* Quellen: z.B. McClelland et al., 1989; siehe auch Rheinberg & Vollmeyer, 2012, S. 201

Bisherige Forschung zeigt, dass gleichthematische implizite und explizite Motive einer Person nicht immer miteinander übereinstimmen. Der nächste Abschnitt thematisiert die Konsequenzen solcher Diskrepanzen.

## 2.2 Motivdiskrepanzen und ihre negativen Auswirkungen

Motivdiskrepanzen entstehen, wenn gleichthematische implizite und explizite Motive einer Person auseinanderklaffen oder vereinfacht gesagt, „Kopf“ (kognitive Bedürfnisse) und „Bauch“ (affektive Bedürfnisse) nicht das Gleiche wollen. Im Gegensatz hierzu spricht man von Motivkongruenz, wenn sich implizite und explizite

Motive in ihrer Ausprägung entsprechen. Inwiefern es zwischen impliziten und expliziten Motiven Diskrepanzen oder Kongruenzen gibt, ist individuell sehr unterschiedlich. Bisherige Studien zeigen, dass implizite und explizite Motive kaum oder nur gering miteinander korrelieren (z.B. Kehr, 2004a; Schultheiss & Brunstein, 2001; Spangler, 1992). Eine aktuelle Meta-Analyse ergab eine Korrelation ( $\rho$ ) von .13 (CI: .08–.18; Köllner & Schultheiss, 2014). Dies bedeutet, dass es neben Personen, bei denen Selbstbild und persönliche Ziele gut mit ihren impliziten Motiven übereinstimmen, es auch zahlreiche Personen gibt, bei denen keine solche Passung vorhanden ist.

Motivdiskrepanz kann sich prinzipiell in zweierlei Konstellation zeigen: Für ein stark ausgeprägtes implizites Motiv ist kein entsprechend stark ausgeprägtes explizites Motiv vorhanden. Die Person wird sich weniger bewusste Ziele in diesem Bereich setzen und sich seltener in motiv-thematischen Situationen aufhalten, so dass das implizite Motiv kaum Ausdruck im Verhalten findet. Folglich bleibt die Befriedigung des impliziten Motives aus. Dies kann sich für die Person so anfühlen, als ob ihr etwas fehlt oder sie hat das Gefühl, nicht ihrem Kern entsprechend zu handeln (Brandstätter et al., 2013). Umgekehrt ist es auch möglich, dass eine Person ein stark ausgeprägtes explizites Motiv besitzt, das kaum in ihrer impliziten Motivstruktur verankert ist. Diese Menschen setzen sich dann häufig Ziele, deren Erreichung sie als höchst anstrengend erleben und schlussendlich emotional kaum befriedigen kann (z.B. Brunstein et al., 1998).

An einem Beispiel veranschaulicht könnte dies eine studierende Person sein, welche über ein starkes implizites Leistungsmotiv sowie ein schwaches implizites Macht- und Anschlussmotiv verfügt, sich in ihrem Selbstbild (explizite Motive) jedoch genau umgekehrt einschätzt. Als scheinbarer „Gruppenmensch“ wird sie möglicherweise an der Hochschule Lerngruppen gründen, um dann festzustellen, wie mühsam und unproduktiv sich das Arbeiten in der Gruppe für sie gestaltet, da beispielsweise private Zwischengespräche andauernd das fokussierte Arbeiten und effiziente Lernen unterbrechen (vgl. Rheinberg & Engeser, 2007). Oder sie wird in studentischen Organisationen leitend mitwirken. Aber auch diese Tätigkeiten bereiten ihr schlussendlich kaum Freude. So wird es sie Überwindung kosten, Sitzungen zu leiten, Entscheidungen zu fällen oder für ihre Organisation öffentlich zu werben und mit Leuten ins Gespräch zu kommen, um beispielsweise Gelder zu akquirieren. Immer

wieder wird sie motivational nicht gestützte Passagen überbrücken müssen, was Energie raubt und volitionale Ressourcen verbraucht. Und gleichzeitig werden für sie wichtige emotionale Bedürfnisse kaum befriedigt.

Diese Beispiele veranschaulichen bereits, dass Motive, die nicht harmonisch zusammenwirken, ein Konfliktpotenzial in sich bergen. Bereits McClelland et al. (1989) wiesen darauf hin „Whatever the reasons for discordance between implicit and explicit motives, it can certainly lead to trouble“ (S. 700). Gemäss Baumann, Kaschel und Kuhl (2005) wirken Motivdiskrepanzen als „hidden stressor“ (S. 781), durch den die Person belastet wird. Die ungünstigen Effekte von Motivdiskrepanzen wurden auch empirisch wiederholt bestätigt. So zeigen Studien, dass Motivdiskrepanzen mit vermindertem emotionalem und psychischem Wohlbefinden (z.B. Brunstein et al., 1998; Kazén & Kuhl, 2011; Kehr, 2004a; Wagner, Baumann & Hank, 2016), vermehrten psychosomatischen Symptomen (Baumann et al., 2005), reduzierter Selbstregulation bzw. volitionaler Erschöpfung (Kehr, 2004a), geringerer Arbeitsleistung (Lang, Zettler, Ewen & Hülshager, 2012) sowie ungesundem Essverhalten (Job, Oertig, Brandstätter & Allemand, 2010) einhergehen. Motivkongruenz hingegen begünstigt emotionales Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit (z.B. Hofer & Chasiotis, 2003; Schüler, Job, Fröhlich & Brandstätter, 2008), intrinsische Motivation bzw. Flow-Erleben (z.B. Rheinberg & Engeser, 2010, 2012; Schiepe-Tiska, 2013; Schüler, 2010) sowie die Entwicklung einer erarbeiteten Identität (Hofer et al., 2006).

So zeigten Hofer et al. (2006) beispielsweise, dass Motivkongruenz im Anschlussmotiv die Entwicklung des Selbstkonzepts im interpersonellen Bereich positiv beeinflussen kann. Die Ausbildung einer erarbeiteten Identität (Marcia, 1966), als gesündeste Form der Identitätsbildung, schien durch die Übereinstimmung impliziter und expliziter Motivanteile mitgeprägt zu sein. Eine erarbeitete Identität resultiert dabei aus einer aktiven Auseinandersetzung (Exploration) mit einzelnen Elementen der eigenen Identität, welche über eine stabile Entscheidung bewusst in der eigenen Identität verankert werden (Commitment). Motivdiskrepanz im Anschlussmotiv hingegen begünstigte gemäss der Studie die Herausbildung einer übernommenen Identität im interpersonellen Bereich. Eine übernommene Identität äussert sich durch unreflektiertes Übernehmen von Werten, Zielen und Einstellungen von der sozialen Umwelt ohne jegliche Exploration. Gemäss Thrash, Maruskin und Martin (2012) lässt

die Studie den Schluss zu, dass „attaining a sense of identity requires discovery of one's implicit motives and embracing them as the foundation of one's values“ (S. 152).

### **Einflussfaktoren auf Motivdiskrepanzen**

Aufgrund der zahlreichen negativen Folgen von Motivdiskrepanzen scheint die Frage bedeutend, welche (Persönlichkeits-)Faktoren, Motivkongruenz beeinflussen und vorhersagen. Bereits McClelland et al. (1989) argumentierten, dass eine zu starke Orientierung an der sozialen Umwelt statt an den eigenen Affekten, die Entstehung von Motivdiskrepanzen begünstigt. Des Weiteren betonen sie die Wichtigkeit, eigene implizite und affektive Motivanregungen wahrnehmen zu können, um sie als Grundlage für die Herausbildung expliziter Zielsetzungen zu nutzen. Spätere empirische Studien zu Moderatoren der implizit-explizit Motivkongruenz decken sich mit McClelland et al.'s (1989) Aussagen. Sie zeigen, dass die Übereinstimmung impliziter und expliziter Motive von Zugang zum eigenen Körpergefühl (*private body consciousness*), der Neigung zur Selbstüberwachung (*self-monitoring*), dem Grad an dispositioneller Selbstbestimmung (*self-determination* nach Deci & Ryan, 1985) sowie der eigenen Präferenz zur Konsistenz (*preference for consistency*) abhängt (Hofer et al., 2010; Thrash & Elliot, 2002; Thrash, Elliot & Schultheiss, 2007). Je sensibler eine Person ihre non-verbalen Körpergefühle wahrnehmen kann, je weniger sie ständig die soziale Angemessenheit ihres eigenen Verhaltens bewertet und sich nach ihren intrinsischen Interessen und Werten statt den Erwartungen von aussen richtet, desto besser stimmen schlussendlich ihre impliziten Motive mit ihrem Selbstbild überein. Weitere Studien zeigen, dass das Erleben von Stress sowie die Affektregulation (*Handlungs- vs. Lageorientierung* nach Kuhl, 1983) bedeutende Prädiktoren der Motivdiskrepanz darstellen (Baumann et al., 2005; Brunstein, 2001). So gelingt es lageorientierten Personen im Vergleich zu handlungsorientierten beispielsweise schlechter, nach negativen (Lebens-)Ereignissen und Misserfolg unangenehme Emotionen und Frust abzubauen und sich zu beruhigen. Ein entspannter Zustand wäre jedoch wichtig für den Zugriff auf das „Selbst“ bzw. die impliziten Motive, was wiederum eine wichtige Grundlage für Motivkongruenz bzw. eine motivpassende Ziel-Wahl darstellen würde.



Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Motivdiskrepanzen zahlreiche negative Konsequenzen nach sich ziehen. Vielfach belegt wurde, dass solche Diskrepanzen sowohl bei Studierenden als auch bei Berufsleuten Motivation, Volition, Wohlbefinden, Zufriedenheit sowie Leistung beeinträchtigen können – alles wichtige Faktoren, um ein Studium engagiert und zufrieden zu durchlaufen und erfolgreich ins Berufsleben einzusteigen. Ein weiterer Faktor mit positivem Einfluss auf verschiedene Studienerfolgsmerkmale stellt die berufliche Zielklarheit bzw. Entschiedenheit dar, womit sich das folgende Kapitel beschäftigt.

## **2.3 Berufliche Zielklarheit und berufliche Entschiedenheit**

Im Folgenden wird zunächst näher auf Ziele, deren Bedeutung in theoretischen Ansätzen zur beruflichen Entwicklung sowie auf empirische Studien spezifisch zur Zielklarheit im Studium eingegangen. Anschliessend wird der Fokus auf die berufliche Entschiedenheit gerichtet. Im englischsprachigen Raum wird unter den Begriffen „career certainty“, „career decision“ / „career decidedness“ oder negativ formuliert „career indecision“ meist dasselbe wie unter beruflicher Zielklarheit verstanden (Hapkemeyer, 2012). Auch wenn im theoretischen Hintergrund dieser Arbeit die Konstrukte berufliche Zielklarheit und berufliche Entschiedenheit weitgehend getrennt eingeführt werden, werden sie als stark überlappende Konstrukte gesehen (weshalb in dieser Arbeit auch identische Hypothesen für beide Konstrukte resultieren).

### **Persönliche berufliche Ziele und deren Bedeutung in theoretischen Ansätzen zur beruflichen Entwicklung**

Ziele sind interne Repräsentationen erwünschter Zustände und Ereignisse (Emmons, 1999). Persönliche Ziele drücken individuelle Präferenzen der Person aus. Sie bringen zum Ausdruck, was eine Person in ihrer gegenwärtigen Lebenssituation anstrebt, was sie erreichen oder vermeiden möchte, welche Kompetenzen sie erwerben oder welche Anforderungen sie in unterschiedlichsten Lebensbereichen meistern möchte (Brunstein, Lautenschlager, Nawroth, Pöhlmann & Schultheiss, 1995; Brunstein & Maier, 1996, 2002). Sie sind eine wichtige Quelle der Motivation, geben unserem Verhalten eine Richtung und verleihen unserem Leben Sinn, Orientierung und Bedeutung (Emmons, 1999; Klinger, 1977; Pöhlmann, Brunstein, Koch, Brähler &

Joraschky, 2010). Auch wenn Menschen ihre Ziele nicht andauernd reflektieren, wird angenommen, dass sie unserem Bewusstsein zugänglich sind (Brunstein et al., 1998). Sie sind Bestandteil des expliziten Motivationssystems (McClelland et al., 1989).

Persönliche Ziele können sich auf das Berufsleben beziehen. Spezifisch berufliche Ziele können definiert werden als Zielsetzungen, Projekte oder Pläne, die sich auf den (aktuellen oder angestrebten) Beruf, die eigene Karriere oder die berufliche Tätigkeit beziehen (Maier & Brunstein, 2001). Berufliche Ziele spielen gerade im frühen Erwachsenenalter und beim Übergang ins Berufsleben eine besondere Rolle (Lüdtke, 2006; Nurmi & Salmela-Aro, 2002; Wiese, 2000). Es geht darum – basierend auf einer erarbeiteten, beruflichen Identität bzw. eines stabilen, beruflichen Selbstkonzepts und Wissen über berufliche Anforderungen und Möglichkeiten – eine berufliche Richtung zu wählen, die den eigenen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten entspricht und sich gleichzeitig mit Aufgaben, Erwartungen und Gelegenheiten der sozialen Umwelt vereinbaren lässt (vgl. z.B. Cantor, 1994; Holland, 1996; Super, Savickas & Super, 1996).

Berufliche Ziele nehmen einen grossen Einfluss auf die berufliche Entwicklung einer Person. So beeinflussen sie beispielsweise das studentische und berufliche Umfeld, welche Fähigkeiten, Kompetenzen und Potentiale stärker gefördert werden und welche beruflichen Möglichkeiten sich im weiteren Lebenslauf daraus ergeben (Hapkemeyer, 2012). Die Entscheidung für eine berufliche Richtung sowie die Klärung beruflicher Ziele spielen in vielen theoretischen Ansätzen zur beruflichen Entwicklung eine wichtige Rolle (siehe auch Hapkemeyer, 2012).

Exemplarisch sollen drei Ansätze hervorgehoben werden, um die Bedeutung beruflicher Ziele in aktuellen Ansätzen zur beruflichen Entwicklung zu unterstreichen. Eine prominente Rolle spielen Ziele beispielsweise in der sozial-kognitiven Laufbahntheorie (engl. Social Cognitive Career Theory; Lent, Brown & Hackett, 1994, 2000). Diese integriert verschiedene theoretische Ansätze und basiert auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1986), nach der Menschen auch aktiv ihre Umwelt beeinflussen und gestalten. In der sozial-kognitiven Laufbahntheorie werden drei sich gegenseitig beeinflussende Variablen als besonders bedeutsam für die berufliche Entwicklung angesehen: Selbstwirksamkeitserwartungen, Handlungsergebniserwartungen und persönlichen Ziele. Ziele spielen gemäss der Theorie eine zentrale Rolle zur Erklärung der Berufswahl, der beruflichen Leistung, der Beharrlichkeit in

beruflichen Aktivitäten sowie der beruflichen Zufriedenheit (siehe Überblick z.B. Hirschi, 2008b).

Auch das auf bisherigen Befunden basierende, integrative Modell der Karriere-Ressourcen nach Hirschi (2012) weist auf die Bedeutung der Klarheit über persönliche Ziele hin. Das gesamte Modell besteht aus vier Karriere-Ressourcen, welche alle für eine erfolgreiche Laufbahnentwicklung entscheidend sind. Diese umfassen Identitäts-Ressourcen, wozu auch die berufliche Zielklarheit zählt (zudem z.B. Selbstklarheit, Zielkongruenz), Human-Ressourcen (z.B. durch das Studium erworbene Fachkenntnisse), Sozial-Ressourcen (z.B. Netzwerke) sowie psychologische Ressourcen (z.B. Selbstwirksamkeit). Verschiedene Forschungsbefunde zeigen, dass alle vier Ressourcen-Bereiche mit objektivem und subjektivem Laufbahnerfolg zusammenhängen (Hirschi, 2014). Der Ressourcen-Ansatz betont die zentrale Bedeutung von Zielklarheit für Planung und Selbstgestaltung der beruflichen Entwicklung, Laufbahnentscheidungen sowie Karriere-Management-Fähigkeiten (Hirschi, 2010, 2011, 2012).

Ebenso hebt auch Braun (2000; Braun & Lang, 2004) in seinem Modell Aktiver Anpassung den förderlichen Einfluss von Zielklarheit (im Studium) hervor. Berufliche Zielklarheit liegt vor, wenn eine Entscheidung für ein selbstbezogenes Ziel getroffen wurde, d.h. wenn eine Person über ein klares, berufliches Ziel verfügt, das sie mit starkem Willen zu erreichen versucht. Zielklarheit hat gemäss Modell einen positiven Effekt auf die Klarheit der Mittel, mit denen die Person versucht ihre Ziele zu erreichen, die Planungsbereitschaft, die Leistung, die Arbeits- und Studienzufriedenheit sowie einen hemmenden Einfluss auf die Wechseltendenz.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Herausbildung eines beruflichen Ziels während der beruflichen Entwicklung gemäss vielen theoretischen Ansätzen von zentraler Bedeutung ist. Im Folgenden wird näher auf Erhebungen und empirische Studien zur Zielklarheit spezifisch im Studium eingegangen.

### **Berufliche Zielklarheit im Studium**

Haben sich Studierende für ein Studienfach entschieden und befinden sie sich in einem entsprechenden Hochschulstudium bedeutet dies nicht, dass sie gleichzeitig auch über klare berufliche Ziele verfügen. Studien weisen darauf hin, dass sich bei

einem grossen Anteil Studierender noch keine spezifische, berufliche Präferenz herauskristallisiert hat und die Klärung und Spezifizierung beruflicher Ziele für viele Studierende eine zentrale Aufgabe im beruflichen Entwicklungsprozess während des Studiums darstellt (siehe Hapkemeyer, 2012). Die 10. Erhebung zur Studiensituation an Universitäten (Unis) und Fachhochschulen (FHs) in Deutschland (Multrus, Bargel & Ramm, 2008) zeigte beispielsweise, dass 30% von den Studierenden an Universitäten bzw. 22% an Fachhochschulen noch *keine Berufswahl* getroffen haben. Mit *grosser Sicherheit* haben 30% (Uni) bzw. 31% (FH) der Studierenden bereits eine Berufswahl getroffen. Die restlichen 40% (Uni) bzw. 47% (FH) gaben an, bereits eine Berufswahl mit *einiger Sicherheit* getroffen zu haben. Die Art des Studienabschlusses hatte einen Einfluss auf die Sicherheit bezüglich der Berufswahl. So gaben beispielsweise 39% der Bachelorstudierenden an, noch keine Berufswahl getroffen zu haben und nur 19% von ihnen waren sich bereits sicher bezüglich der Berufswahl. Mit fortgeschrittenem Studium festigte sich dann die Berufswahl. Es zeigten sich auch Unterschiede in einzelnen Studienrichtungen. Ein hoher Anteil der Medizinstudierenden beispielsweise hatte bereits eine Berufswahl getroffen. Studierende der Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften hingegen waren in ihrer Berufsentscheidung weit weniger fortgeschritten (Multrus et al., 2008).

Die 12. Erhebung zur Studiensituation an Unis und FHs in Deutschland (Ramm, Multrus, Bargel & Schmidt, 2014) untersuchte unter anderem die Motive der Studienwahl, d.h. warum sich Studierende für ein Studienfach entschieden. Für 29% der Studierenden an einer Uni bzw. 34% an einer FH war ein fester Berufswunsch besonders wichtig bei der Entscheidung für ihre Studienrichtung. Andere Motive, wie z.B. das Fachinteresse, die eigene Begabung/Fähigkeiten, die Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten oder auch die gute Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz, waren vergleichsweise für einen grösseren Anteil der Studierenden besonders wichtig. Des Weiteren zeigte sich, dass Studierende, welche sich über ihre Berufsziele im Klaren waren, bereits von Anfang an auch in ihrer Studienabsicht sicherer waren (Ramm et al., 2014).

Bisherige Forschung zeigt, dass sich klare, berufliche Ziele im Studium förderlich auf verschiedene, studiumsbezogene Variablen auswirken (z.B. Hapkemeyer, 2012). So konnte mehrfach gezeigt werden, dass eine erhöhte Zielklarheit bei Studierenden mit einer signifikant höheren Studienzufriedenheit bzw. einem signifikant niedrigerem

Studienabbruch-Gedanken assoziiert ist (z.B. Kähler, 2010). Ebenso ging eine hohe berufliche Zielklarheit bei Studierenden mit einer kürzeren Studienzeitdauer einher (Braun, 1998; zit. nach Hapkemeyer, 2012, S. 36). Auch ein förderlicher Einfluss beruflicher Zielklarheit auf die persönliche Haltung zum Studium liess sich empirisch sowohl in einer Quer- als auch Längsschnittstudie bestätigen (Hapkemeyer, 2012). Die positive Haltung zum Studium wurde dabei über Studienmotivation, Studienzufriedenheit sowie die Sicherheit, dass die Entscheidung für das Studium die richtige war, operationalisiert. Nicht-zielklare Studierende, zu denen immerhin die Hälfte der Befragten zählte, äusserten eine deutlich ungünstigere Haltung zum Studium als zielklare Studierende. Sie gaben zudem eine höhere Studienabbruchneigung an. Die Ergebnisse der Längsschnittstudie zeigten, dass eine Veränderung der beruflichen Zielklarheit zu einer Veränderung der Haltung zum Studium beitrug (Hapkemeyer, 2012). Eine positive Haltung zum Studium stellt wiederum eine wichtige Voraussetzung dar, ein Studium erfolgreich abzuschliessen. Herrscht eine negative Haltung zum Studium über einen längeren Zeitraum vor, so resultiert das nicht selten in einem Studienabbruch (Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2006). Als Faktoren, welche die Zielklarheit im Studium fördern, erwiesen sich in bisherigen Studien beispielsweise die berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung, die berufliche Erkundung oder eine intensive Auseinandersetzung mit zukünftigen beruflichen Anforderungen (z.B. Braun & Lang, 2004; Hapkemeyer, 2012).

Ein der beruflichen Zielklarheit eng verwandtes Konstrukt ist die berufliche Entschiedenheit, womit sich der folgende Abschnitt näher befasst.

## **Berufliche Entschiedenheit**

Berufliche Entscheidungsfindung ist seit Jahren ein zentrales Thema der berufs- und laubahnpsychologischen Forschung und Praxis (Hirschi, 2008a). Es existieren zahlreiche, verschiedene Theorien, Modelle und Begrifflichkeiten (z.B. Gordon, 1998; Savickas, 1995; siehe auch Hirschi, 2008a). Übereinstimmend zeigt sich, dass verschiedene Formen der Entschiedenheit und Unentschlossenheit unterschieden werden können. Vielfach betont wird beispielsweise die Differenzierung zwischen „career indecision“ und „career indecisivness“, d.h. zwischen Personen, die vorübergehend unentschlossen bzw. chronisch unschlüssig sind (Osipow, 1999). Chronische Unschlüssigkeit wird als Persönlichkeitsmerkmal (Trait) konzeptualisiert

und betont die Entscheidungsunfähigkeit in verschiedensten Lebensbereichen und Situationen sowie über einen längeren Zeitraum. Sie ist mit zahlreichen negativen Merkmalen, wie z.B. allgemeiner Ängstlichkeit, geringem Selbstvertrauen, externaler Kontrollüberzeugung, sowie allgemeinen Defiziten im Entscheidungsprozess assoziiert (siehe Hirschi, 2008a; Jaensch, Hirschi & Freund, 2015). Studien zeigen auch, dass chronisch unschlüssige Personen mehr Mühe haben bei der Wahl von Studienrichtungen (Germeijs, Verschueren & Soenens, 2006) und schlussendlich weniger zufrieden sind mit ihrer Studienwahl (Nauta, 2007). Die Beratung und Unterstützung chronisch unschlüssiger Personen verlangt oft therapeutische Ansätze und Vorgehensweisen (Hirschi, 2008a). Career indecision hingegen wird als State konzeptualisiert und ist als zeitlich begrenzte Entscheidungsunsicherheit im beruflichen Entscheidungsprozess aufzufassen (Gati, Krausz & Osipow, 1996). Sie wird als normaler Bestandteil der beruflichen Entwicklung im jungen Erwachsenenalter gesehen, wie beispielsweise beim Übergang vom Studium in die Arbeitswelt (Gordon, 1981). Neuere Studien haben allerdings das Fortbestehen beruflicher Unentschiedenheit über die Zeit hinweg bei Studierenden erforscht (Jaensch et al., 2015). Sie kommen zum Schluss, dass auch ein grosser Teil der beruflichen Unentschiedenheit relativ stabil ist und sich mit fortschreitendem Studium die beruflichen Entscheidungsschwierigkeiten nicht automatisch auflösen. Des Weiteren zeigte die Studie, dass die über die Zeit andauernde berufliche Unentschiedenheit auch die Lebenszufriedenheit der Studierenden beeinträchtigte.

In der aktuellen Arbeit wird auf berufliche Entschiedenheit von Studierenden fokussiert und nicht auf generelle Entscheidungsschwierigkeiten chronisch unschlüssiger Personen. Eine für diese Arbeit treffende, einfache Beschreibung beruflicher Entschiedenheit findet sich bei Jaensch, Hirschi und Spurk (2016): „Career decidedness indicates a clear view of personal interests and preferences. Conversely, undecided individuals tend to have unclear and not well specified vocational aspirations (Creed, Prideaux, & Patton, 2005)“ (S. 80). Die Definition verdeutlicht erneut die starke Überlappung mit beruflicher Zielklarheit.

Berufliche Entschiedenheit wird in Zusammenhang mit der Berufswahlbereitschaft, der Entwicklung einer (beruflichen) Identität und der beruflichen Interessenentwicklung (z.B. Kongruenz und Differenziertheit nach Holland, 1997) gebracht (siehe z.B. Hirschi, 2008c; Jaensch et al., 2016). So zeigt eine Reihe von Studien zur Beziehung zwischen

der Kongruenz nach Holland (1997) und der beruflichen Entschiedenheit, dass Studierende mit höherer Passung zwischen ihrer Person bzw. ihren Interessen und ihrem Studium oder angestrebten Beruf auch eine höhere berufliche Entschiedenheit aufweisen (Chartrand, Camp & McFadden, 1992; Lent, Brown & Larkin, 1987; Tracey & Darcy, 2002; Ausnahme z.B. Jaensch et al., 2016). Auch die Differenziertheit des Interessenprofils nach Holland (1997) steht in positivem Zusammenhang mit der beruflichen Entschiedenheit (Jaensch et al., 2016). Weiter geht die gesündeste Form der Identitätsbildung – die erarbeitete Identität (Marcia, 1966) – mit beruflicher Entschiedenheit einher (Vondracek, Schulenberg, Skorikov, Gillespie & Wahlheim, 1995). Alle anderen Stadien des Identitätszustandes nach Marcia (1966), d.h. die übernommene Identität, die diffuse Identität sowie das Moratorium, stehen hingegen in negativer Beziehung mit der beruflichen Entschiedenheit (Vondracek et al., 1995).

Viele Befunde deuten darauf hin, dass es von Vorteil ist, wenn sich vor und während des Studiums die berufliche Entschiedenheit und Zielklarheit festigt. Verwiesen werden soll an dieser Stelle aber auch auf neuere (Entscheidungs-)Modelle und Beratungsansätze, die explizit auch die Vorteile der Unentschlossenheit und Unsicherheit betonen (siehe Überblick Hirschi, 2008a). In Anbetracht der sich rasant wandelnden Arbeitswelt kann ein zu starkes Festhalten an einer bestimmten Wahl auch hinderlich sein. Offenheit gegenüber Veränderung, Flexibilität sowie Neugier und Zuversicht gewinnen daher in neueren Ansätzen immer mehr an Bedeutung (Hirschi, 2008a).

Zusammenfassend soll für diese Arbeit festgehalten werden, dass berufliche Zielklarheit und Entschiedenheit zwei sich stark überlappende Konstrukte darstellen. Sie üben generell einen positiven Effekt auf zahlreiche studiums- und laufbahnbezogene Outcome-Variablen aus, wie z.B. die Studienzufriedenheit und Studienmotivation.

## **2.4 Studienzufriedenheit und Arbeitsengagement im Studium**

Studienzufriedenheit und Arbeitsengagement im Studium gelten beide als zentrale Studienerfolgsmerkmale. Sie begünstigen einen erfolgreichen Studienabschluss, in dem sie einerseits die Leistungsfähigkeit und das Wohlbefinden im Studium fördern

und andererseits die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs verringern (z.B. Bakker, Sanz Vergel & Kuntze, 2015; Gusy, Wörfel & Lohmann, 2016; Pervin & Rubin, 1967). Im Folgenden werden die beiden Konstrukte einzeln noch genauer eingeführt.

## **Studienzufriedenheit**

Studienzufriedenheit gilt als komplexes Konstrukt. Entsprechend finden sich in der (Forschungs-)Literatur auch verschiedene Ansätze, welche die Studienzufriedenheit unterschiedliche definieren und erklären.

Konzeptuell wird die Studienzufriedenheit oft in enger Nähe zur Arbeits- oder Kundenzufriedenheit aufgefasst (z.B. Schwaiger, 2003; Westermann, Heise, Spies & Trautwein, 1996). Studierende werden darin beispielsweise als Mitarbeitende oder Kunden und Kundinnen der Hochschule gesehen und die Hochschule bzw. deren Angebot als Arbeitsplatz oder Dienstleistung. Ebenfalls mit Rückgriff auf die Arbeits- und Kundenzufriedenheit wird in solchen Ansätzen Studienzufriedenheit oft als Einstellung zum Studium definiert und über Soll-Ist-Vergleiche erklärt.

Andere Arbeiten konzeptualisieren die Studienzufriedenheit in Anlehnung an die Lebenszufriedenheit von Veenhofen (2010; zit. nach Blüthmann, 2012, S. 280) und sehen darin eine evaluative Einschätzung, welche sich aus affektiven Erfahrungen und kognitiven Vergleichen speist (Blüthmann, 2012). Sie betonen des Weiteren, dass die Studienzufriedenheit auch durch unbewusste Faktoren beeinflusst werden kann und nicht alle Facetten des Zufriedenheitsurteils bewusst abrufbar seien. Diese Auffassung passt zur vorliegenden Arbeit, welche den Zusammenhang zwischen Motivdiskrepanzen, welche ebenfalls nicht bewusst abrufbar sind, und der Studienzufriedenheit prüft.

Es gibt zahlreiche Studien zu den Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit. Dabei wird oft zwischen individuellen und umwelt- bzw. studienbezogenen Einflussfaktoren unterschieden. Ein für diese Arbeit zentraler, individueller Einflussfaktor wurde bereits im vorhergehenden Kapitel ausführlich thematisiert: die berufliche Entschiedenheit und Zielklarheit. In mehreren Studien konnte gezeigt werden, dass die Verfolgung von klaren, beruflichen Zielen im Studium die Studienzufriedenheit positiv beeinflusst (Braun & Lang, 2004; Hapkemeyer, 2012; Kähler, 2010). Weitere individuelle Einflussfaktoren, welche sich förderlich auf die Studienzufriedenheit auswirken, wären



beispielsweise das Fachinteresse als Studienwahlmotiv, eine sorgfältige Fächerwahl vor Studienbeginn (z.B. diagnostische Studienwahl; Informiertheit über Studieninhalte, -bedingungen, -anforderungen, -perspektiven vor Studienbeginn), ein produktives Studierverhalten und Lernmotivation, eine positive subjektive Einschätzung eigener Leistung (z.B. Wissenserwerb durch das Studium) sowie günstige Lebensbedingungen (siehe Überblick Blüthmann, 2012; Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2002). Auf der Seite der studienbezogenen Einflussfaktoren scheinen gemäss bisheriger Forschung beispielsweise folgende Merkmale relevant: hohe didaktische und fachliche Qualität der Lehre, persönliche Betreuung und Unterstützung durch Dozierende oder auch ein soziales Studienklima (siehe Überblick Blüthmann, 2012).

Neuere Studien befassen sich vermehrt auch mit der Kongruenz zwischen Merkmalen der Person und der Umwelt (siehe Damrath, 2006). Dabei wird davon ausgegangen, dass eine Passung zwischen individuellen und umweltbezogenen Eigenschaften, Verhaltensweisen und Orientierungen Studienzufriedenheit erhöht. Diskrepanzen hingegen sollen die Studienzufriedenheit mindern. Solche interaktionistischen Ansätze bringen insgesamt zufriedenstellendere Ergebnisse hervor als die isolierte Betrachtung von individuellen oder umweltbezogenen Faktoren (siehe Damrath, 2006). Sie berücksichtigen zudem oft eine Vielzahl verschiedener Prädiktoren. Als besonders relevant zeigten sich in bisherigen Studien folgende Vergleichs-Paare: (1) Vergleich der Fähigkeiten der Studierenden mit den Anforderungen, welche die Hochschule an sie heranträgt, (2) Vergleich der Bedürfnisse der Studierenden (z.B. nach Selbstverwirklichung, Bedeutsamkeit der zu bewältigenden Aufgaben, Rückmeldung durch Lehrende etc.) mit dem Angebot der Hochschule, (3) Vergleich der Ziele der Studierenden mit antizipiertem Erfüllungszustand im und durch das Studium sowie (4) Wertorientierungen der Studierenden und deren Entsprechung im Hochschulumfeld (siehe Damrath, 2006).

Wie bereits erwähnt, gilt die Studienzufriedenheit als wichtiges Studienerfolgsmerkmal. Sie steht in negativem Zusammenhang mit der Studienabbruchneigung sowie dem tatsächlichen Studienabbruch und begünstigt somit den Verbleib im Studium sowie einen erfolgreichen Studienabschluss (z.B. Meulemann, 1991; zit. nach Blüthmann, 2012, S. 275; Pervin & Rubin, 1967).

## **Arbeitsengagement im Studium**

Als weiteres wichtiges Studienerfolgsmerkmal gilt das Arbeitsengagement im Studium. Arbeitsengagement wird häufig definiert als positiv-erfüllender, arbeitsbezogener, affektiv-motivationaler Zustand, welcher sich kennzeichnet durch das Erleben von Vitalität, Hingabe und Absorbiertheit (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002). Übereinstimmend mit weiteren Definitionen von Engagement im (Hoch-)Schulkontext umfasst das Konstrukt eine behaviorale (Vitalität), emotionale (Hingabe) und kognitive (Absorbiertheit) Komponente (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004). Unter Vitalität wird ein hohes Level an Energie und geistiger Ausdauer während der Arbeit verstanden. Die Arbeit wird als stimulierend erlebt und man ist bereit, Leistung und Aufwand zu erbringen und auch bei Schwierigkeiten dranzubleiben. Hingabe meint das Erleben von Bedeutsamkeit, Enthusiasmus, Inspiration, Stolz und Herausforderung bei der Arbeit. Unter Absorbiertheit schliesslich versteht man das konzentrierte Vertieft-Sein in die Arbeit, bei dem die Zeit schnell vergeht und man sich kaum von der Arbeit lösen will (Schaufeli et al., 2002). Das Konstrukt weist Gemeinsamkeiten mit dem Flow-Erleben nach Csikszentmihalyi (1975) auf, wird jedoch im Gegensatz zum Flow-Erleben stärker als überdauernder motivationaler Zustand konzeptualisiert (Schaufeli et al., 2002).

Das Konstrukt erfuhr insbesondere im Erwerbs- bzw. Arbeitskontext in den letzten Jahren grosse Aufmerksamkeit (Bakker, 2011). Viele dieser Arbeiten bezogen sich auf das Job-Demands-Resources Model (Bakker & Demerouti, 2007) und beschäftigten sich mit der Frage, welche personalen, aufgabenbezogenen und organisationalen Faktoren das Arbeitsengagement im Job steigern (z.B. Selbstwirksamkeit, Handlungsspielraum, soziale Unterstützung, Organisationsklima). Auch Studien spezifisch zum Arbeitsengagement von Studierenden beschäftigten sich mit Ressourcen, welche sich motivierend und förderlich auf Arbeitsengagement im Studium auswirken (z.B. Bakker et al., 2015; Gusy et al., 2016). Als besonders bedeutende Ressource im Studium erwies sich das antizipierte Qualifikationspotenzial. Waren Studierende davon überzeugt, dass die vermittelten Studieninhalte für ihre spätere Berufstätigkeit wichtig sind, gingen sie engagierter und motivierter ihrem Studium nach (Gusy et al., 2016). Es liegt nahe, dass sich auch klare, berufliche Ziele, die mittels Studium erreicht werden sollen, positiv auf das Arbeitsengagement von Studierenden auswirkt. Befunde zum förderlichen Einfluss von beruflicher

Zielklarheit auf die Motivation im Studium existieren bereits (Hapkemeyer, 2012). Hohes Arbeitsengagement im Studium wiederum begünstigt aktives Lernen, die akademische Leistung, das Wohlbefinden und die Lebenszufriedenheit der Studierenden (z.B. Bakker et al., 2015; Gusy et al., 2016; Mokgele & Rothmann, 2014; Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova & Bakker, 2002).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es sich bei der Studienzufriedenheit und dem Arbeitsengagement im Studium um wichtige Studienerfolgsmerkmale handelt. Entsprechend befassten sich verschiedenste Studien mit deren Einflussfaktoren. Erste Evidenz zum förderlichen Einfluss der beruflichen Zielklarheit / Entschiedenheit auf die Konstrukte existiert bereits.

### 3. Aktuelle Untersuchung

Die aktuelle Studie untersucht den Einfluss von Motivdiskrepanzen bei Studierenden auf ihr Arbeitsengagement im Studium sowie ihre Studienzufriedenheit. Ebenso werden berufliche Entschiedenheit und Zielklarheit als vermittelnde Mechanismen der postulierten Zusammenhänge geprüft.

#### 3.1 Fragestellungen und Hypothesen

##### Erste Fragestellung sowie deren Hypothesen

Die erste Fragestellung untersucht die Beziehung zwischen Motivdiskrepanzen und dem Arbeitsengagement im Studium sowie der Studienzufriedenheit (Abbildung 1).

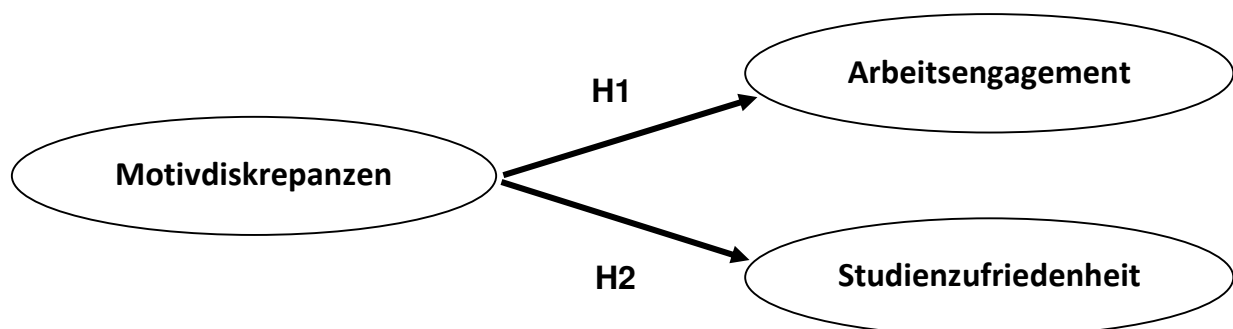


Abbildung 1. Beziehung zwischen Motivdiskrepanzen und Arbeitsengagement im Studium bzw. Studienzufriedenheit.

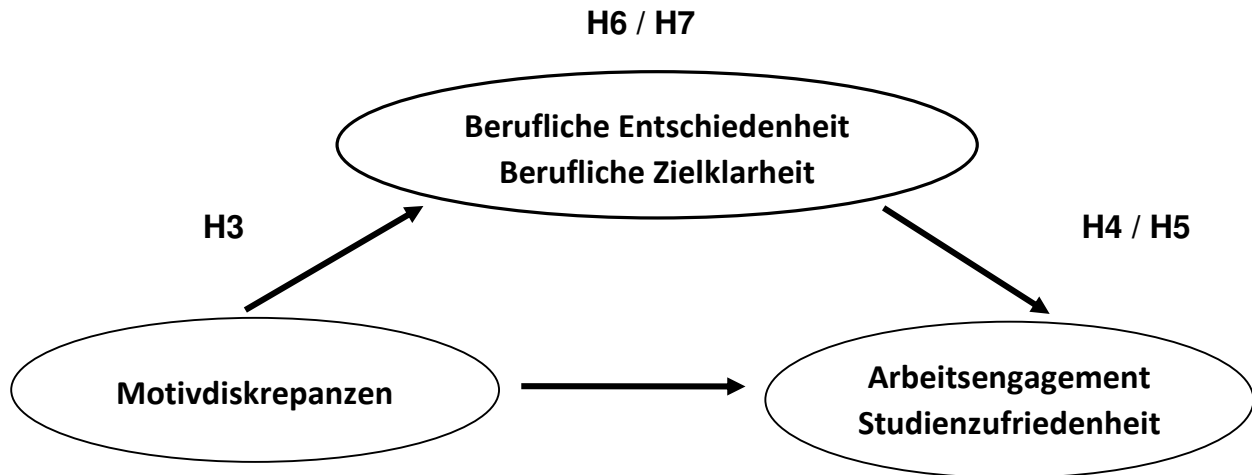
Wie im theoretischen Hintergrund aufgeführt, stehen Motivdiskrepanzen mit verringerter Selbstregulation, intrinsischer Motivation/Flow-Erleben, Arbeitsleistung sowie reduziertem affektivem Wohlbefinden im Zusammenhang (z.B. Kehr, 2004a; Lang et al., 2012; Rheinberg & Engeser, 2012). Es liegt daher nahe, dass sie auch mit verringertem Arbeitsengagement im Studium, als Ausdruck eines positiv affektiv-motivationalen Zustandes, stehen. Personen mit hohen Motivdiskrepanzen werden sich immer wieder in Situationen und Tätigkeiten wiederfinden, die ihnen Energie rauben, Überwindung kosten und emotional wenig Freude bereiten. Sie handeln seltener ihrem Kern entsprechend und können weniger mit der energetisierenden Unterstützung ihrer impliziten Motive rechnen. Entsprechend verringert sich beispielsweise auch das affektive Wohlbefinden über das Semester hinweg bei Studierenden, die sich zu Beginn des Semesters Ziele gesetzt haben, die nicht ihren dominierenden impliziten Motiven entsprachen (Brunstein et al., 1998). Selbst eine erfolgreiche Realisierung solcher Ziele brachte schlussendlich keine Steigerung des Wohlbefindens mit sich. Denn andere Ziele, die für die Befriedigung ihrer impliziten Motive besser geeignet gewesen wären, wurden hierdurch vernachlässigt. Des Weiteren werden Motivdiskrepanzen nicht nur mit affektiven Wohlbefindensmassen, sondern auch mit kognitiven Zufriedenheitsmassen in Verbindung gebracht (z.B. Hofer & Chasiotis, 2003). Aufgrund obiger Ausführungen bzw. dem zuvor präsentierten theoretischen Hintergrund resultieren folgende Hypothesen:

**H1: Motivdiskrepanzen stehen in negativem Zusammenhang mit dem Arbeitsengagement im Studium**

**H2: Motivdiskrepanzen stehen in negativem Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit**

### **Zweite Fragestellung sowie deren Hypothesen**

Im Zentrum der zweiten Fragestellung stehen die berufliche Entschiedenheit und Zielklarheit, welche beide als partielle Mediatoren der Beziehung zwischen Motivdiskrepanzen und dem Arbeitsengagement im Studium bzw. der Studienzufriedenheit geprüft werden (Abbildung 2).



*Abbildung 2.* Berufliche Entschiedenheit bzw. berufliche Zielklarheit als partieller Mediator der Beziehung zwischen Motivdiskrepanzen und dem Arbeitsengagement im Studium bzw. der Studienzufriedenheit.

Motivdiskrepanz bedeutet vereinfacht gesagt, dass Kopf (explizite Motive) und Bauch (implizite Motive) nicht das Gleiche wollen. Kognitive und affektive Bedürfnisse drängen in unterschiedliche Richtungen. Dies mag es schwierig machen, Entscheidungen zu fällen, die sich nicht nur kurzfristig richtig anfühlen, sondern sich auch langfristig richtig anfühlen. Die Studie von Hofer et al. (2006) legt des Weiteren nahe, dass die Entwicklung einer erarbeiteten Identität von der Übereinstimmung impliziter und expliziter Motivanteile mitgeprägt ist. Eine erarbeitete Identität bzw. ein klares, stabiles Selbstkonzept, das auf einer aktiven Auseinandersetzung mit impliziten Anteilen des Selbst und der Übernahme dazu kongruenter expliziter Motive gründet, wäre jedoch eine wichtige Grundlage für langfristige berufliche Entscheidungen und Ziele. Verschiedene Studien zeigen, dass sich eine klare, berufsbezogene Identität bzw. verwandte Konstrukte positiv auf berufliche Entschiedenheit und Zielklarheit auswirken (z.B. Jaensch et al., 2016; Tracey & Darcy, 2002; Vondracek et al., 1995). Weiter gibt es empirische Evidenz, dass berufliche Entschiedenheit und Zielklarheit ihrerseits zahlreiche studiumsbezogene Variablen positiv beeinflussen, wie z.B. Studienmotivation, Studienzufriedenheit sowie die Sicherheit, dass die Entscheidung für das Studium richtig war (z.B. Hapkemeyer, 2012). Aufgrund obiger Ausführungen bzw. dem theoretischen Hintergrund resultieren folgende Hypothesen:

**H3: Motivdiskrepanzen stehen in negativem Zusammenhang mit der beruflichen Entschiedenheit (H3a) bzw. der beruflichen Zielklarheit (H3b)**

**H4: Berufliche Entschiedenheit (4a) bzw. berufliche Zielklarheit (4b) stehen in positivem Zusammenhang mit dem Arbeitsengagement im Studium**

**H5: Berufliche Entschiedenheit (5a) bzw. berufliche Zielklarheit (5b) stehen in positivem Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit**

**H6: Der negative Zusammenhang zwischen Motivdiskrepanzen und dem Arbeitsengagement im Studium wird partiell über verminderte berufliche Entschiedenheit (H6a) bzw. berufliche Zielklarheit (H6b) mediiert**

**H7: Der negative Zusammenhang zwischen Motivdiskrepanzen und der Studienzufriedenheit wird partiell über verminderte berufliche Entschiedenheit (H7a) bzw. berufliche Zielklarheit (H7b) mediiert**

## **4. Methode**

### **4.1 Datengewinnung**

Die korrelative Querschnittsuntersuchung zur Testung der Hypothesen wurde als Online-Fragebogenstudie mittels der Umfrage-Software Unipark durchgeführt. Die Stichprobe wurde an Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen) in der deutschsprachigen Schweiz rekrutiert. Hierfür wurden Sekretariate einzelner Fakultäten, Departemente oder Fachrichtungen angeschrieben, mit der Bitte, eine Mail samt Link zur Studie an ihre Bachelor- und Masterstudierenden zu versenden. Die Teilnahme richtete sich an Studierende aller Fachrichtungen. Die Studierenden mussten aktuell und seit mindestens einem ganzen Semester an einer Hochschule immatrikuliert sein und zwar in einem Bachelor- oder konsekutiven / spezialisierten Masterstudiengang. Personen eines Weiterbildungsmasters (z.B. MBA, MAS) wurden nicht berücksichtigt. Die Studierenden wurden gebeten an einer anonymen Studie, in der es um den Einfluss von Motiven und Zielen auf die Zufriedenheit und das Engagement im Studium gehe, teilzunehmen. Bei Interesse wurden sie nach Studienabschluss noch genauer über die Studieninhalte und -resultate informiert. Da die Untersuchung in Zusammenarbeit mit dem Psychologischen Institut der ZHAW

durchgeführt wurde, konnten sich Bachelor-Psychologiestudierende der ZHAW durch die Teilnahme Versuchspersonenstunden erwerben (d.h. ihr zeitlicher Aufwand wurde ihnen als Studienleistung angerechnet).

Die Erhebung erfolgte zwischen September und Oktober 2016. Die Bearbeitung des Fragebogens nahm ca. 35 Minuten in Anspruch. Der Fragebogen wurde in fünf Teile gegliedert. Er erfasste neben allgemeinen Fragen zur Person und dem Studium die impliziten und expliziten Motive der Studienteilnehmenden, ihr Arbeitsengagement und ihre globale Zufriedenheit mit dem Studium sowie ihre berufliche Entschiedenheit und Zielklarheit (siehe Anhang B, S. 77).

## **4.2 Beschreibung der Stichprobe**

Die Stichprobe bestand aus 221 Studierenden im Alter zwischen 18 und 55 Jahren ( $M = 27.26$ ,  $SD = 7.59$ ). Davon gehörten 71.5% ( $N = 158$ ) dem weiblichen und 28.5% ( $N = 63$ ) dem männlichen Geschlecht an. Die Mehrheit der Stichprobe studierte an einer Fachhochschule (FH: 75.1%; Uni: 24.9%), in einem Vollzeitstudiengang (VZ: 62%; TZ: 38%) im Bachelor (Bachelorstudiengang: 89.59%; Masterstudiengang: 10.41%). Die Studienrichtungen waren unterschiedlich stark vertreten. Ein Schwerpunkt zeigte sich bei folgenden Fachrichtungen: Angewandte Psychologie FH (34.8%), Angewandte Sprachen (9.5%), Geschichte (8.1%) und Informatik (6.8%). Weitere Fachrichtungen waren z.B. Wirtschaftsingenieurwesen, Mathematik, Architektur, soziale Arbeit, Systemtechnik, Chemie etc. Die Mehrheit der Stichprobe hatte zuvor bereits eine Ausbildung (z.B. Grundbildung, anderes Studium) abgeschlossen (65.16%) und war aktuell neben dem Studium reduziert (neben-)erwerbstätig (durchschnittliches Stellenpensum der gesamten Stichprobe in Prozent  $M = 27.37$ ,  $SD = 25.75$ ).

## **4.3 Beschreibung der Messinstrumente und zentralen Variablen der Untersuchung**

### **Implizite Motive**

Die impliziten Motive wurden mittels eines semiprojektiven Verfahrens, dem *Multi-Motiv-Gitter* (MMG; Schmalt et al., 2000), erfasst. Das Verfahren stellt eine Verbindung

projektiver Messtechniken und klassischer Fragebogenverfahren dar, indem es 14 mehrdeutige Bilder von Alltagssituationen mit der Vorgabe von fixen Statements kombiniert. Die Aufgabe der Studienteilnehmenden bestand darin, sich auf jedem der Bilder in die Rolle einer beliebigen Person zu versetzen. Anschliessend mussten die Studienteilnehmenden motivthematische Statements über Gedanken, Gefühle und Erlebnisweisen, welche man in solchen Situationen erleben kann, mit „ja“ oder „nein“ beantworten (z.B. „Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann“ als Indikator für das Leistungsmotiv). Aufgrund ihrer ja-Antworten wurden die drei Motive – Leistung, Macht, Anschluss – in ihrer Hoffnungs- und Furchtkomponente berechnet. Für vorliegende Untersuchung wurden nur die drei Hoffnungskomponenten berücksichtigt (Kehr, 2004a): Hoffnung auf Erfolg (HE), Hoffnung auf Kontrolle (HK), Hoffnung auf Anschluss (HA). Die errechneten Motivkennwerte können zwischen 0 und 12 liegen.

In der aktuellen Studie ergaben sich folgende Werte:  $M_{HE} = 6.92$  ( $SD_{HE} = 2.25$ ),  $M_{HK} = 8.18$  ( $SD_{HK} = 2.56$ ),  $M_{HA} = 5.81$  ( $SD_{HA} = 2.11$ ). Die interne Konsistenz der Hoffnungsskalen waren mit einem Cronbach's Alpha von  $\alpha = .58$  bis  $.71$  lediglich mässig bzw. eher tief (HE:  $\alpha = .64$ ; HK:  $\alpha = .71$ ; HA:  $\alpha = .58^1$ ).

## Explizite Motive

Die expliziten Motive wurden mittels Skalen aus der *Deutschen Personality Research Form* (PRF; Stumpf, Angleitner, Wieck, Jackson & Beloch-Till, 1985) erfasst. Diese stellt eine gekürzte, übersetzte Version der Originalfassung von Jackson (1984) dar. Als multivariater Persönlichkeitsfragebogen wurde er zur Beurteilung und quantitativen Erfassung wesentlicher Bedürfnisse und Persönlichkeitseigenschaften eines Menschen (im Sinne der Persönlichkeitstheorie nach Murray, der Personologie) entwickelt. Für vorliegende Studie wurden lediglich die drei PRF-Motivskalen „Achievement“, „Dominance“ und „Affiliation“ eingesetzt, da sie in der Forschung häufig zur Erfassung der expliziten Motive (Leistung, Macht, Anschluss) verwendet werde (z.B. Job et al., 2010; Schultheiss & Brunstein, 2001). Jede der Skalen besteht aus 16 Aussagen, welche dichotom zu beurteilen sind als *richtig* oder *falsch*. Ein Beispiel-Item für das Leistungsmotiv wäre „Ich setzte mir oft schwer erreichbare Ziele“, für das Machtmotiv „Ich kann andere ziemlich geschickt bei der Stange halten“ oder

---

<sup>1</sup> Eine Kürzung der Skala erbrachte keine wesentliche Erhöhung der internen Konsistenz und in Hinblick auf die berichteten Ergebnisse vergleichbare Resultate.



für das Anschlussmotiv „Ich versuche so oft wie möglich in der Gesellschaft von Freunden zu sein“. Die errechneten Motivkennwerte können zwischen 0 und 16 liegen.

In der vorliegenden Studie ergaben sich folgende Werte für das explizite Leistungsmotiv  $M = 10.88$  ( $SD = 2.73$ ), das explizite Machtmotiv  $M = 7.17$  ( $SD = 4.14$ ) und explizite Anschlussmotiv  $M = 10.52$  ( $SD = 3.59$ ). Die interne Konsistenz der Leistungs-Skala betrug  $\alpha = .64$ , der Macht-Skala  $\alpha = .85$  und der Anschluss-Skala  $\alpha = .80$ .

### **Motivdiskrepanzen**

Motivdiskrepanzen wurden als Abweichungen zwischen impliziten und expliziten Massen des Leistungs-, Macht- und Anschlussmotivs operationalisiert. Zur Bestimmung der einzelnen, domänenspezifischen Motivdiskrepanzen wurden die absoluten Differenzwerte zwischen den sich thematisch entsprechenden, standardisierten Kennwerten des MMGs (implizite Motive) und PRFs (explizite Motive) berechnet. Der vielleicht als nachteilig empfundene Verlust der Richtung (Vorzeichen) der Differenzen bei der Bildung von absoluten Differenzmassen spielte in dieser Studie keine Rolle, da keine unterschiedlichen Vorhersagen gemacht wurden, ob nun das implizite oder explizite Motiv höher ausgeprägt ist. Zur Messung der gesamten Motivdiskrepanzen, welche in dieser Studie hauptsächlich interessierten, wurden die drei motivspezifischen Diskrepanzmasse schliesslich aufsummiert (Baumann et al., 2005; Job et al., 2010; Kehr, 2004a).

In der vorliegenden Studie ergaben sich folgende Werte für die Diskrepanz im Leistungsmotiv  $M = 1.05$  ( $SD = 0.78$ ), im Machtmotiv  $M = .95$  ( $SD = 0.80$ ), Anschlussmotiv  $M = 1.08$  ( $SD = 0.80$ ). Die Summe aller implizit-explizit Motivdiskrepanzen (IED) betrug  $M = 3.08$  ( $SD = 1.35$ ).

### **Studienzufriedenheit**

Die Studienzufriedenheit wurde mit einem einzigen Item global erfasst: „Wie zufrieden sind Sie im Allgemeinen mit Ihrem Studium?“ Die Studienteilnehmenden mussten auf einer 7-stufigen Skala von 1 (*ganz und gar unzufrieden*) bis 7 (*ganz und gar zufrieden*) auf diese Frage antworten. Einzelfragen zur Zufriedenheitsmessung wurden bereits in anderen Untersuchungen gewählt. Eine Metaanalyse über den Zusammenhang von

Einzelitem- und Skalenmessungen bezüglich der Arbeitszufriedenheit kam zudem zum Schluss „a single-item measure of overall job satisfaction is acceptable“ (Wanous, Reichers & Hudy, 1997, S. 250). Mit einem globalen Urteil ist es weiter möglich, eine evaluative Einschätzung zu erlangen, die sich sowohl aus kognitiven Vergleichen (z.B. zwischen Erfahrung und Erwartung) als auch affektiven Erfahrungen zusammensetzt. Dies trägt dem Umstand Rechnung, dass die Studienzufriedenheit auch durch unbewusste Faktoren beeinflusst werden kann und nicht alle Facetten bewusst abrufbar sind (siehe Blüthmann, 2012).

In vorliegender Studie ergab sich ein Mittelwert von  $M = 5.40$  ( $SD = 1.22$ ).

### **Arbeitsengagement im Studium**

Das Arbeitsengagement im Studium wurde mit der deutschen Kurzversion der Utrecht Work Engagement Scale (UWES) für Studierende von Schaufeli und Bakker (2003) erfasst. Engagement wird darin als positiver, erfüllender, affektiv-motivationaler Zustand aufgefasst, der durch Vitalität, Hingabe und Absorbiertheit charakterisiert wird (Schaufeli et al., 2002). Die Skala umfasst 9 Items (z.B. „Während ich für mein Studium arbeite, habe ich das Gefühl voller Energie zu sein“), welche auf einer 7-stufigen Antwortskala von 0 (*nie*) bis 6 (*immer*) zu beantworten waren.

In vorliegender Studie ergab sich ein Mittelwert von  $M = 3.78$  ( $SD = 1.10$ ). Die interne Konsistenz der Skala betrug  $\alpha = .93$ .

### **Berufliche Entschiedenheit**

Zur Erfassung der beruflichen Entschiedenheit wurde die deutsche Fassung des „My Vocational Identity Scale“ (Holland, Daiger & Power, 1980) von Jörin, Stoll, Bergmann und Eder (2004) herangezogen (siehe auch Jaensch et al., 2015). Im Vergleich zum englischen Original umfasst die deutsche Version nur 7 Items (z.B. „Ich bin mir unklar über meine Stärken und Schwächen, Interessen und Fähigkeiten“ [invers formuliert] oder „Ich bin mir nicht sicher, welche Berufstätigkeit mir auf die Dauer Spass machen würde [invers formuliert]). Um das Ausmass der Zustimmung anzugeben, stand eine 5-stufige Antwortskala von 1 (*stimme überhaupt nicht zu*) bis 5 (*stimme voll und ganz zu*) zur Verfügung.

In vorliegender Studie ergab sich ein Mittelwert von  $M = 3.47$  ( $SD = 0.91$ ). Die interne Konsistenz der Skala betrug  $\alpha = .87$ .

### **Berufliche Zielklarheit**

Die Studienteilnehmenden wurden gebeten sich zunächst etwas Zeit zu nehmen und ganz ungezwungen über ihre beruflichen Ziele nachzudenken. Danach mussten sie sich 1-3 persönliche, berufliche Ziele schriftlich notieren; jedes in einem vollständigen, kurzen und präzisen Satz. Von den Studienteilnehmenden genannte Ziele waren z.B. „als Gymnasiallehrer tätig sein“, „als Führungsperson in einem internationalen Unternehmen arbeiten“, „als Psychotherapeutin selbständig arbeiten“. Zur Erfassung der beruflichen Zielklarheit kam im Anschluss die Skala Zielklarheit von Braun (2000; siehe Braun & Lang, 2004, S. 87) zum Einsatz. Die 8 Items der Skala erfassen die Klarheit einer Person über ihre beruflichen Ziele (z.B. „Mir ist es schwer gefallen, meine beruflichen Ziele schriftlich zu formulieren“ [invers formuliert]). Die Zustimmung zu den Aussagen mussten die Studienteilnehmenden auf einer 5-stufigen Antwortskala von 1 (*stimmt nicht*) bis 5 (*stimmt*) angeben.

In vorliegender Studie ergab sich ein Mittelwert von  $M = 3.66$  ( $SD = 0.79$ ). Die interne Konsistenz der Skala betrug  $\alpha = .85$ .

### **Weitere erfasste (Kontroll-)Variablen**

Der Fragebogen enthielt noch weitere Fragen zur Person (z.B. Alter, Geschlecht, Intelligenz) sowie zum Studium (z.B. besuchte Hochschule, Studienrichtung, Bachelor- oder Masterstudiengang, wievieltes Semester im Studium, Vollzeit- oder Teilzeitstudium, bisherige Ausbildungen, Umfang Berufstätigkeit neben Studium, bisherige Leistung / Noten im Studium, Abbruchneigung). Für weiterführende Analysen (ausserhalb dieser MAS-Arbeit) wurden im Selbstbericht zudem noch die volitionalen Ressourcen der Studierenden mit einem kurzen, ökonomischen 4-Item-Messinstrument (Oertig et al., 2013) erfasst. Ebenso für weiterführende Analysen wurden die Studienteilnehmenden gebeten, das Ausmass ihrer Identifikation mit den selbst genannten beruflichen Zielen anzugeben (mittels dem Item: „Mit diesen Zielen identifiziere ich mich voll und ganz“; nach Brunstein, 2001).

## 5. Ergebnisse

### 5.1 Korrelationen zwischen den Studienvariablen

#### **Einzelmotive und domänenspezifische Motivdiskrepanzen**

In Tabelle A-1 (siehe Anhang, S. 70) sind die Interkorrelationen der erfassten einzelnen impliziten (MMG-Masse) und expliziten (PRF-Masse) Motivkennwerte aufgeführt. Es zeigte sich, dass alle drei impliziten Motive untereinander signifikant korreliert waren (von  $r = .39$  bis  $.50$ ,  $p < .001$ ). Bei den expliziten Motiven war das explizite Machtmotiv sowohl mit dem expliziten Leistungsmotiv ( $r = .28$ ,  $p < .001$ ) als auch expliziten Anschlussmotiv ( $r = .29$ ,  $p < .001$ ) signifikant korreliert.

In dieser Studie zeigten sich des Weiteren signifikante Korrelationen zwischen den impliziten und expliziten Motivkennwerten: So korrelierte das implizite Leistungsmotiv signifikant mit dem expliziten Leistungsmotiv ( $r = .15$ ,  $p < .05$ ), dem expliziten Machtmotiv ( $r = .17$ ,  $p < .05$ ) und dem expliziten Anschlussmotiv ( $r = .18$ ,  $p < .01$ ). Ebenso korrelierte das implizite Machtmotiv signifikant mit dem expliziten Machtmotiv ( $r = .22$ ,  $p < .01$ ) und dem expliziten Anschlussmotiv ( $r = .22$ ,  $p < .01$ ).

In Tabelle A-1 sind auch die Korrelationen zwischen den impliziten und expliziten Motivkennwerten und den verschiedenen Diskrepanzmassen dargestellt. Eine signifikant negative Korrelation zeigte sich zwischen dem impliziten Machtmotiv und der domänenspezifischen Diskrepanz im Leistungsmotiv ( $r = -.15$ ,  $p < .05$ ) und im Machtmotiv ( $r = -.21$ ,  $p < .01$ ) sowie der Summe aller implizit-explizit Motivdiskrepanzen (IED;  $r = -.19$ ,  $p < .01$ ). Des Weiteren liess sich auch ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen dem expliziten Anschlussmotiv und der domänenspezifischen Diskrepanz im Leistungsmotiv ( $r = -.14$ ,  $p < .05$ ) und Machtmotiv ( $r = -.15$ ,  $p < .05$ ) sowie der Summe aller IED ( $r = -.20$ ,  $p < .01$ ) finden. Erwartungsgemäss korrelierten die einzelnen Diskrepanzmasse mit der Summe aller IED (von  $r = .51$  bis  $r = .60$ ,  $p < .001$ ).

Schliesslich finden sich in Tabelle A-1 auch die Zusammenhänge der einzelnen impliziten und expliziten Motivkennwerte sowie deren domänenspezifischen Diskrepanzen mit der beruflichen Entscheidung, der beruflichen Zielklarheit sowie dem Arbeitsengagement im Studium und der Studienzufriedenheit. Es ergaben sich einige signifikante Korrelationen: So zeigte sich, dass das implizite Leistungsmotiv

signifikant positiv mit dem Arbeitsengagement im Studium korrelierte ( $r = .13, p < .05$ ). Das explizite Leistungsmotiv korrelierte ebenfalls signifikant positiv mit dem Arbeitsengagement im Studium ( $r = .32, p < .001$ ), des Weiteren auch mit der beruflichen Entschiedenheit ( $r = .19, p < .01$ ), der beruflichen Zielklarheit ( $r = .21, p < .01$ ) sowie der Studienzufriedenheit ( $r = .15, p < .05$ ). Das explizite Machtmotiv korrelierte signifikant positiv mit der beruflichen Entschiedenheit ( $r = .19, p < .01$ ), der beruflichen Zielklarheit ( $r = .21, p < .01$ ) sowie dem Arbeitsengagement im Studium ( $r = .20, p < .01$ ). Auch das explizite Anschlussmotiv stand in signifikant positivem Zusammenhang mit der beruflichen Zielklarheit ( $r = .14, p < .05$ ), dem Arbeitsengagement im Studium ( $r = .27, p < .001$ ) sowie der Studienzufriedenheit ( $r = .14, p < .05$ ). Überraschenderweise stand zudem die domänenspezifische Diskrepanz im Machtmotiv in positivem, wenn auch schwachem, signifikantem Zusammenhang mit der beruflichen Entschiedenheit ( $r = .13, p < .05$ ).

### Motivdiskrepanzen und wichtigste Studienvariablen

Die Interkorrelationen der wichtigsten Studienvariablen sind in Tabelle 2 aufgeführt.

Tabelle 2

#### *Interkorrelationen zwischen den wichtigsten Studienvariablen*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Summe IED	--					
2. Berufliche Entschiedenheit	.06	--				
3. Berufliche Zielklarheit	.01	.75***	--			
4. Arbeitsengagement	-.01	.37***	.31***	--		
5. Studienzufriedenheit	-.01	.32***	.26***	.69***	--	
6. Alter	-.11 <sup>+</sup>	.20**	.20**	.15*	.04	--
7. Geschlecht	-.06	-.00	-.02	-.05	-.03	.04

*Anmerkung.*  $N = 221$ . IED = Implizit-explizit Motivdiskrepanz. Geschlecht: 1 = weiblich, 2 = männlich. Pearson Produkt-Moment-Korrelationen für intervallskalierte Variablen und Spearman's Rho Korrelationen für kategoriale Variablen (Geschlecht).

<sup>+</sup>  $p < .10$  \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$ .

Es zeigte sich, dass die Summe aller Motivdiskrepanzen (IED) in keinem signifikanten Zusammenhang mit den wichtigsten Studienvariablen stand. Einzig mit dem Alter zeigte sich ein tendenziell signifikanter Zusammenhang, in dem ältere Versuchspersonen weniger Motivdiskrepanzen aufwiesen ( $r = -.11$ ,  $p = .098$ ). Die in dieser Studie zu prüfenden, partiellen Mediatoren und abhängigen Variablen standen untereinander jedoch alle in signifikantem Zusammenhang: Erwartungsgemäss korrelierten die berufliche Entschiedenheit und die berufliche Zielklarheit ( $r = .75$ ,  $p < .001$ ) sowie das Arbeitsengagement im Studium und die Studienzufriedenheit ( $r = .69$ ,  $p < .001$ ) stark miteinander. Die berufliche Entschiedenheit korrelierte des Weiteren signifikant mit dem Arbeitsengagement im Studium ( $r = .37$ ,  $p < .001$ ) und der Studienzufriedenheit ( $r = .32$ ,  $p < .001$ ). Auch die berufliche Zielklarheit stand in signifikantem Zusammenhang mit dem Arbeitsengagement im Studium ( $r = .31$ ,  $p < .001$ ) und der Studienzufriedenheit ( $r = .26$ ,  $p < .001$ ). Schliesslich zeigte sich noch, dass das Alter sowohl mit der beruflichen Entschiedenheit ( $r = .20$ ,  $p < .01$ ), der beruflichen Zielklarheit ( $r = .20$ ,  $p < .01$ ) als auch dem Arbeitsengagement im Studium ( $r = .15$ ,  $p < .05$ ) signifikant positiv korrelierte.

Im Anhang befindet sich noch eine weitere Tabelle A-2 (siehe S. 71) mit den Korrelationen zwischen den wichtigsten Studienvariablen und weiter erfassten studiumsbezogenen (Kontroll-)Variablen. Es zeigte sich beispielsweise, dass der Hochschultyp – Uni vs. FH – in keinem signifikanten Zusammenhang mit den wichtigsten Studienvariablen stand. Auch in t-Tests zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Studierenden der Universität und der Fachhochschule in den zentralen Studienvariablen. Frühere Ausbildungen oder ein Teilzeitstudium wirkten sich hingegen positiv auf berufliche Entschiedenheit und berufliche Zielklarheit aus. Mit steigender Semesteranzahl nahmen das Arbeitsengagement und die Studienzufriedenheit ab. Ebenso standen das Arbeitsengagement und die Studienzufriedenheit in positivem Zusammenhang mit der selbstberichteten bisherigen Leistung / Noten im Studium.

## 5.2 Zusammenhang von Motivdiskrepanzen und Arbeitsengagement im Studium

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse zur Hypothese H1 dargestellt.

### **H1: Motivdiskrepanzen stehen in negativem Zusammenhang mit dem Arbeitsengagement im Studium**

Entgegen der Annahme stand die Summe aller IED in keinem signifikanten Zusammenhang mit dem Arbeitsengagement im Studium,  $r = -.01$ ,  $p = .917$ .

Da die Summe aller IED ein Differenzmass ist, berechnet aus den einzelnen impliziten und expliziten Motiven, wurde zur Prüfung der Hypothese zusätzlich eine hierarchische Regressionsanalyse durchgeführt, in der für das implizite und explizite Leistungs-, Macht- und Anschlussmotiv kontrolliert wurde (siehe Job et al., 2010). Hierzu wurden im ersten Schritt die drei expliziten Motive (Anschluss, Leistung, Macht) in die hierarchische Regressionsanalyse eingeführt. Im zweiten Schritt folgten dann die drei impliziten Motive (Anschluss, Leistung, Macht). Um zu überprüfen, ob die Summe aller IED über die einzelnen impliziten und expliziten Motive hinaus das Arbeitsengagement im Studium vorhersagen kann, wurde im dritten Schritt schliesslich die Summe aller IED in die Regressionsgleichung eingeführt. Die Analysen finden sich in tabellarischer Form im Anhang (Tabelle A-3, S. 72). Die Resultate zeigten, dass die Summe aller IED – über die einzelnen impliziten und expliziten Motive hinaus – keinen signifikanten Beitrag zur Vorhersage des Arbeitsengagements im Studium leistete,  $\beta = .06$ ,  $\Delta R^2 = .00$ ,  $\Delta F(1, 213) = 0.77$ ,  $p = .382$ .

Hypothese H1 liess sich somit nicht bestätigen. In weiterführenden Analysen wurden zusätzlich noch Kontrollvariablen mit in die Analysen aufgenommen. Des Weiteren wurden die Analysen separat mit Untergruppen (z.B. nur FH-Studierende bzw. nur Uni-Studierende etc.) durchgeführt. Die Hypothese liess sich jedoch auch so nicht bestätigen.

## 5.3 Zusammenhang von Motivdiskrepanzen und Studienzufriedenheit

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Hypothese H2 dargestellt.

### **H2: Motivdiskrepanzen stehen in negativem Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit**

Entgegen der Annahme stand die Summe aller IED in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit,  $r = -.01$ ,  $p = .934$ .

Erneut wurde eine hierarchische Regressionsanalyse durchgeführt. Im ersten Schritt wurden die drei expliziten Motive, im zweiten Schritt die drei impliziten Motive und schliesslich im dritten Schritt die Summe aller IED in die Regressionsgleichung eingeführt. Die Analysen finden sich in tabellarischer Form im Anhang (Tabelle A-4, S. 73). Die Resultate zeigten, dass die Summe aller IED – über die einzelnen impliziten und expliziten Motive hinaus – keinen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit leistete,  $\beta = .01$ ,  $\Delta R^2 = .00$ ,  $\Delta F(1, 213) = 0.01$ ,  $p = .931$ .

Hypothese H2 liess sich somit nicht bestätigen. In weiterführenden Analysen wurden zusätzlich noch Kontrollvariablen mit in die Analysen aufgenommen und die Analysen einzeln mit Untergruppen durchgeführt. Die Hypothese liess sich jedoch auch da nicht bestätigen.

## 5.4 Berufliche Entschiedenheit als partieller Mediator

Zur Überprüfung, ob die berufliche Entschiedenheit als (partieller) Mediator fungiert, müssen gemäss Baron und Kenny (1986) gewisse Bedingungen erfüllt sein.

1. Der Prädiktor (UV) muss einen signifikanten Effekt auf den Mediator ausüben.
2. Der Prädiktor (UV) muss in einem Regressionsmodell ohne Kontrolle des Einflusses der Mediator-Variable einen signifikanten Effekt auf die abhängige Variable ausüben.
3. Der Mediator muss einen signifikanten Effekt auf die abhängige Variable ausüben.
4. Der Effekt des Prädiktors (UV) auf die abhängige Variable muss sich verringern, wenn in einer multivariaten Regression als zusätzlicher Prädiktor die zu überprüfende Mediator-Variable aufgenommen wird.

Diese Bedingungen entsprechen den aufgestellten Hypothesen und werden nun im Folgenden mit verschiedenen Regressionsanalysen getestet.



### **H3a: Motivdiskrepanzen stehen in negativem Zusammenhang mit der beruflichen Entschiedenheit**

Entgegen der Annahme stand die Summe aller IED in keinem signifikanten Zusammenhang mit der beruflichen Entschiedenheit,  $r = .06$ ,  $p = .343$ . Erneut wurde eine hierarchische Regressionsanalyse durchgeführt, in welcher für die einzelnen impliziten und expliziten Motive kontrolliert wurde (siehe Tabelle A-5, S. 74). Die Ergebnisse zeigten, dass die Summe aller IED – über die einzelnen impliziten und expliziten Motive hinaus – keinen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der beruflichen Entschiedenheit leistete,  $\beta = .06$ ,  $\Delta R^2 = .00$ ,  $\Delta F(1, 213) = 0.75$ ,  $p = .388$ . Hypothese H3a liess sich somit nicht bestätigen. Auch in weiterführenden Analysen mit Kontrollvariablen und Untergruppen musste die Hypothese verworfen werden.

### **H4a: Berufliche Entschiedenheit steht in positivem Zusammenhang mit dem Arbeitsengagement im Studium**

Hypothesenkonform stand die berufliche Entschiedenheit in signifikant positivem Zusammenhang mit dem Arbeitsengagement im Studium,  $r = .37$ ,  $p < .001$ . Es wurde eine Regressionsanalyse gerechnet, welche untersuchte, ob die berufliche Entschiedenheit das Arbeitsengagement im Studium vorhersagen kann. Erwartungsgemäss zeigte sich, dass Studierende mit einer stärkeren beruflichen Entschiedenheit auch über ein grösseres Arbeitsengagement im Studium berichteten,  $F(1/219) = 34.92$ ,  $p < .001$  ( $\beta = .37$ ). Die berufliche Entschiedenheit vermochte 13.8% der Varianz im Arbeitsengagement aufzuklären. Hypothese H4a liess sich somit bestätigen.

### **H5a: Berufliche Entschiedenheit steht in positivem Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit**

Hypothesenkonform stand die berufliche Entschiedenheit in signifikant positivem Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit,  $r = .32$ ,  $p < .001$ . Es wurde eine Regressionsanalyse gerechnet, welche untersuchte, ob die berufliche Entschiedenheit die Studienzufriedenheit vorhersagen kann. Erwartungsgemäss zeigte sich, dass Studierende mit einer stärkeren beruflichen Entschiedenheit auch eine höhere Studienzufriedenheit aufwiesen,  $F(1/219) = 24.39$ ,  $p < .001$  ( $\beta = .32$ ). Die berufliche

Entschiedenheit vermochte 10% der Varianz in der Studienzufriedenheit aufzuklären. Hypothese H5a liess sich somit bestätigen.

**H6a: Der negative Zusammenhang zwischen Motivdiskrepanzen und dem Arbeitsengagement im Studium wird partiell über verminderte berufliche Entschiedenheit mediiert**

Mehrere der von Baron und Kenny (1986) aufgestellten Bedingungen für einen Mediator-Effekt wurden nicht erfüllt. So hatte die Summe aller IED weder einen signifikanten Effekt auf die abhängige Variable Arbeitsengagement im Studium (H1) noch auf den partiellen Mediator berufliche Entschiedenheit (H3a). Eine weitere Überprüfung des Mediator-Effektes erübrigte sich somit. Hypothese H6a liess sich nicht bestätigen.

**H7a: Der negative Zusammenhang zwischen Motivdiskrepanzen und der Studienzufriedenheit wird partiell über verminderte berufliche Entschiedenheit mediiert**

Da die Summe aller IED weder einen signifikanten Effekt auf die abhängige Variable Studienzufriedenheit (H2) noch auf den partiellen Mediator berufliche Entschiedenheit (H3a) ausübte, erübrigte sich auch hier die weitere Prüfung des Mediator-Effektes. Hypothese H7a liess sich nicht bestätigen.

## **5.5 Berufliche Zielklarheit als partieller Mediator**

Analog zum Kapitel 5.4 werden im Folgenden die aufgestellten Hypothesen H3b bis H7b mit beruflicher Zielklarheit als partieller Mediator geprüft.

**H3b: Motivdiskrepanzen stehen in negativem Zusammenhang mit der beruflichen Zielklarheit**

Entgegen der Annahme stand die Summe aller IED in keinem signifikanten Zusammenhang mit der beruflichen Zielklarheit,  $r = .01$ ,  $p = .892$ . Erneut wurde eine hierarchische Regressionsanalyse durchgeführt, in welcher für die einzelnen impliziten und expliziten Motive kontrolliert wurde (siehe Tabelle A-6, S. 75). Die Ergebnisse zeigten, dass die Summe aller IED – über die einzelnen impliziten und expliziten Motive hinaus – keinen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der beruflichen Zielklarheit

leistete,  $\beta = .02$ ,  $\Delta R^2 = .00$ ,  $\Delta F(1, 213) = 0.07$ ,  $p = .795$ . Hypothese H3b liess sich somit nicht bestätigen. Auch in weiterführenden Analysen mit Kontrollvariablen oder Untergruppen musste die Hypothese verworfen werden.

#### **H4b: Berufliche Zielklarheit steht in positivem Zusammenhang mit dem Arbeitsengagement im Studium**

Hypothesenkonform stand die berufliche Zielklarheit in signifikant positivem Zusammenhang mit dem Arbeitsengagement im Studium,  $r = .31$ ,  $p < .001$ . Es wurde eine Regressionsanalyse gerechnet, welche untersuchte, ob die berufliche Zielklarheit das Arbeitsengagement im Studium vorhersagen kann. Erwartungsgemäss zeigte sich, dass Studierende mit einer stärkeren beruflichen Zielklarheit auch ein grösseres Arbeitsengagement im Studium berichteten,  $F(1/219) = 23.72$ ,  $p < .001$  ( $\beta = .31$ ). Die berufliche Zielklarheit vermochte 9.8% der Varianz im Arbeitsengagement aufzuklären. Hypothese H4b liess sich somit bestätigen.

#### **H5b: Berufliche Zielklarheit steht in positivem Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit**

Hypothesenkonform stand die berufliche Zielklarheit in signifikant positivem Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit,  $r = .26$ ,  $p < .001$ . Es wurde eine Regressionsanalyse gerechnet, welche untersuchte, ob die berufliche Zielklarheit die Studienzufriedenheit vorhersagen kann. Erwartungsgemäss zeigte sich, dass Studierende mit einer stärkeren beruflichen Zielklarheit auch eine höhere Studienzufriedenheit aufwiesen,  $F(1/219) = 15.85$ ,  $p < .001$  ( $\beta = .26$ ). Die berufliche Zielklarheit vermochte 6.7% der Varianz in der Studienzufriedenheit aufzuklären. Hypothese H5b liess sich somit bestätigen.

#### **H6b: Der negative Zusammenhang zwischen Motivdiskrepanzen und dem Arbeitsengagement im Studium wird partiell über verminderte berufliche Zielklarheit mediert**

Mehrere der von Baron und Kenny (1986) aufgestellten Bedingungen für einen Mediator-Effekt wurden nicht erfüllt. So hatte die Summe aller IED weder einen signifikanten Effekt auf die abhängige Variable Arbeitsengagement im Studium (H1) noch auf den partiellen Mediator berufliche Zielklarheit (H3b). Eine weitere

Überprüfung des Mediator-Effektes erübrigte sich somit. Hypothese H6b liess sich nicht bestätigen.

**H7b: Der negative Zusammenhang zwischen Motivdiskrepanzen und der Studienzufriedenheit wird partiell über verminderte berufliche Zielklarheit mediiert**

Da die Summe aller IED weder einen signifikanten Effekt auf die abhängige Variable Studienzufriedenheit (H2) noch auf den partiellen Mediator berufliche Zielklarheit (H3b) ausübte, erübrigte sich auch hier die weitere Prüfung des Mediator-Effektes. Hypothese H7b liess sich nicht bestätigen.

## **5.6 Weiterführende Analysen: Identifikation mit beruflichen Zielen**

Im Folgenden werden noch zusätzliche Analysen aufgeführt, zu denen im Voraus keine Hypothesen formuliert wurden, welche jedoch interessante Ergebnisse erbrachten.

Wie bereits berichtet, stand die Summe aller IED in keinem signifikanten Zusammenhang mit der beruflichen Zielklarheit. Wie im Methodenteil aufgeführt, wurden die Versuchspersonen mit einem zusätzlichen Item (nach Brunstein, 2001) gebeten, das Ausmass ihrer Identifikation mit den selbst genannten, beruflichen Zielen anzugeben (Item: „Mit diesen Zielen identifiziere ich mich voll und ganz“, welches auf einer 5-stufigen Skala von 1 = *stimmt nicht* bis 5 = *stimmt* zu beantworten war;  $M = 3.91$ ,  $SD = 1.00$ ). In weiterführenden Analysen zeigte sich nun, dass die Summe aller IED signifikant negativ mit der Identifikation persönlicher, beruflicher Ziele korrelierte,  $r = -.16$ ,  $p = .017$ .

Es wurde zudem eine hierarchische Regressionsanalyse durchgeführt, in welcher für die einzelnen impliziten und expliziten Motive kontrolliert wurde (siehe Tabelle A-7, S. 76). Die Ergebnisse zeigten, dass die Summe aller IED – über die einzelnen impliziten und expliziten Motive hinaus – einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Identifikation mit den persönlichen, beruflichen Zielen leistete,  $\beta = -.16$ ,  $\Delta R^2 = .03$ ,  $\Delta F(1, 213) = 5.71$ ,  $p = .018$ .

Die Identifikation mit den persönlichen, beruflichen Zielen stand des Weiteren in signifikant positivem Zusammenhang mit der beruflichen Entschiedenheit ( $r = .25$ ,  $p < .001$ ), der beruflichen Zielklarheit ( $r = .38$ ,  $p < .001$ ), dem Arbeitsengagement im

Studium ( $r = .24, p < .001$ ), der Neigung zum Studienabbruch ( $r = .18, p = .007$ ), nicht jedoch mit der Studienzufriedenheit ( $r = .08, p = .220$ ).

## **6. Diskussion**

### **6.1 Beantwortung der Fragestellung und Interpretation der Ergebnisse**

Studienengagement und –zufriedenheit sowie auch berufliche Zielklarheit und Entschiedenheit haben in den vergangenen Jahren sowohl in der studien- und laufbahnpsychologischen Forschung als auch Praxis viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen (z.B. Braun & Lang, 2004; Jaensch et al., 2016; Jaensch et al., 2015). Die aktuelle Untersuchung verfolgte das Ziel, theoretische Erkenntnisse aus der Motivationspsychologie mit bisherigen Erkenntnissen der Studien- und Laufbahnpsychologie zu verknüpfen. Basierend auf früheren Befunden und theoretischen Annahmen wurde erwartet, dass, wenn implizite und explizite Motive harmonisch zusammenspielen, Studierende klare berufliche Ziele entschieden verfolgen und so mit viel Engagement und Zufriedenheit ihrem Studium nachgehen. Entsprechen sich implizite und explizite Motive hingegen kaum, wird sich dies in weniger beruflicher Zielklarheit und Entschiedenheit zeigen und sich negativ auf Engagement und Zufriedenheit auswirken. Konkret wurde daher untersucht, ob sich Diskrepanzen zwischen impliziten und expliziten Motiven negativ auf das Arbeitsengagement im Studium und die Studienzufriedenheit auswirken und ob dieser Zusammenhang partiell über verminderte berufliche Entschiedenheit bzw. Zielklarheit vermittelt wird.

Die Ergebnisse zeigten, dass Motivdiskrepanzen entgegen den Erwartungen in keinem signifikanten Zusammenhang mit den zentralen Studienvariablen standen, d.h. dem Arbeitsengagement im Studium, der Studienzufriedenheit sowie der beruflichen Entschiedenheit und Zielklarheit. Die Mediations-Hypothesen liessen sich folglich ebenfalls nicht bestätigen. Hypothesenkonform zeigten sich jedoch signifikante Korrelationen zwischen der beruflichen Entschiedenheit bzw. Zielklarheit und dem Arbeitsengagement im Studium bzw. auch der Studienzufriedenheit. In weiterführenden Analysen zeigte sich des Weiteren, dass Motivdiskrepanzen

signifikant negativ mit der Identifikation der selbst genannten, persönlichen beruflichen Ziele korrelierten. Die einzelnen Befunde werden im Folgenden noch weiter diskutiert.

### **Beziehung zwischen Motivdiskrepanzen und den zentralen Studienvariablen**

Motivdiskrepanzen hatten in vorliegender Studie keinen signifikant negativen Einfluss auf das Arbeitsengagement im Studium, welches als positiver, affektiv-motivationaler Zustand operationalisiert wurde. Dies überrascht, da bisherige Studien signifikant negative Effekte von Motivdiskrepanzen auf affektive und motivationale Variablen berichten (z.B. Brunstein et al., 1998; Rheinberg & Engeser, 2012). Möglich wäre, dass in der vorliegenden Studie die Motivdiskrepanzen zu global operationalisiert wurden und ohne Fokus auf das Studium. Brunstein et al. (1998) führten ebenfalls Untersuchungen mit Studierenden durch. Sie operationalisierten die Diskrepanzen über motivinkongruente Ziele, welche die Studierenden über das Semester hinweg verfolgten. Ziele schlagen sich schneller in konkreten, alltagsbezogenen Verhaltens- und Erlebnisweisen nieder als Motive (vgl. Brunstein et al., 1995). Möglich, dass dies auch für Diskrepanzen gilt. Des Weiteren berichteten sie eine Abnahme im affektiven Erleben (ihrer abhängigen Variablen) über das Semester hinweg. Die Daten der vorliegenden Studie wurden zu Semesterbeginn – teilweise sogar noch in den Semesterferien – erhoben. Die Studierenden durchlebten also gerade eine längere vorlesungs- und prüfungsfreie Zeit, in der sie sich erholen konnten. Aus bisherigen Studien weiss man, dass Effekte einer motivinkongruenten Zielverfolgung besonders unter Stress ungünstig ausfallen (vgl. Baumann et al., 2005; Martens & Kuhl, 2005). Möglich wäre, dass sich zu Semesterende, wenn der Stress für viele Studierende zunimmt, sowie mit einer anderen, „studiums- oder ziel-näheren“ Operationalisierung der Diskrepanzen andere Ergebnisse zeigen würden.

Die ausbleibende Beziehung zwischen Motivdiskrepanzen und der Studienzufriedenheit sollte vorerst vorsichtig interpretiert werden. Dies insbesondere, da die Studienzufriedenheit ein facettenreiches Konstrukt ist und es zahlreiche Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit gibt, wie z.B. auch umwelt- und studienbezogene Merkmale wie Betreuungsrelation, Studienklima etc., welche in vorliegender Untersuchung nicht erfasst wurden und für welche in den Analysen folglich nicht kontrolliert wurde. Hinzu kommt die heterogene Stichprobe, welche aus FH- und Uni-Studierenden verschiedenster Fachrichtungen und Lehrinstitutionen

stammte. Bisherige Befunde zeigen, dass die Studienzufriedenheit sowie deren Einflussfaktoren je nach Studienfach und Institution variieren (z.B. Nolden, 2009; Wiers-Jenssen, Stensaker & Groggaard, 2002). Eine differenzierte Erfassung des Konstruktes Studienzufriedenheit und dessen Einflussfaktoren wäre für künftige Forschung zu empfehlen. Ebenso wäre die Operationalisierung der impliziten Motive zu überdenken. Ein Punkt der hypothesenübergreifend eine Erklärung für die fehlenden Assoziationen liefert und daher im Kapitel 6.3 „Einschränkungen der Arbeit und künftige Forschung“ breiter diskutiert wird.

Die Ergebnisse der aktuellen Studie legen den Schluss nahe, dass sich Personen mit und ohne Motivdiskrepanzen nicht in der Entschiedenheit und Klarheit ihrer beruflichen Ziele unterscheiden. Ziele zählen zum expliziten Motivsystem (McClelland et al., 1989). Wie die expliziten Motive sind sie dem Bewusstsein zugänglich und in ihnen können sich ebenfalls kognitiv repräsentierte Bedürfnisse ausdrücken. Es ist daher möglich, dass insbesondere die expliziten Motive (der „Kopf“) einen Einfluss auf die Entschiedenheit und Zielklarheit ausüben, unabhängig von der Ausprägung und Übereinstimmung mit den impliziten Motiven. Dies deckt sich auch mit den signifikanten Korrelationen zwischen den expliziten Motiven und dem Konstrukt der beruflichen Entschiedenheit bzw. Zielklarheit in vorliegender Studie. Krumboltz (1992; zit. nach Hirschi, 2008a, S. 234) weist weiter darauf hin, dass Unentschlossenheit in unserer Gesellschaft oft negativ und manchmal gar schon als Störung angesehen wird. Es herrsche häufig ein starker sozialer Druck, sich für eine berufliche Richtung entscheiden zu müssen, egal ob diese Entscheidung fundiert und ausgereift sei oder nicht. Anerkennung bekämen vor allem diejenigen, die sagen können, dass sie wissen, was sie beruflich machen werden und welche beruflichen Ziele sie verfolgen. Es ist weiter anzunehmen, dass gerade auch Personen mit Motivdiskrepanzen diesen Druck spüren. Sie orientieren sich stark an der sozialen Umwelt, wollen den Erwartungshaltungen anderer gerecht werden und tendieren dazu, ständig die soziale Angemessenheit ihres Verhaltens zu bewerten (McClelland et al., 1989; Thrash et al., 2007).

Interessant scheint in diesem Zusammenhang auch, dass Motivdiskrepanzen keinen signifikanten Einfluss auf die Zielklarheit ausüben, wohl aber auf die Identifikation mit den selbst genannten, beruflichen Zielen. Möglich wäre, dass Personen mit Motivdiskrepanzen sich aufgrund des sozialen Druckes genauso wie Personen ohne

Motivdiskrepanzen für eine berufliche Richtung entscheiden, aber nur für letztere fühlt sich diese Entscheidung auch richtig an, indem sie sich mit diesen Zielen auch wirklich voll und ganz identifizieren.

Weiter könnte spekuliert werden, ob Motivdiskrepanzen allenfalls stärker mit der chronischen Unschlüssigkeit als mit einer per definitionem zeitlich begrenzten Entscheidungsunsicherheit assoziiert sind. Schliesslich ist eine zeitlich begrenzte Unentschlossenheit auch eine notwendige Phase im Entscheidungsprozess und gilt gerade bei Studierenden als normale Phase in der allgemeinen beruflichen Entwicklung (Gordon, 1981). Ein Zusammenhang mit der chronischen Unschlüssigkeit wäre zu vermuten. Denn laut Kehr (2004a) führen Motivdiskrepanzen zu kontinuierlichen inneren Konflikten und gelten als Risikofaktor für chronische Defizite in der Selbstregulation, wozu auch die Entscheidungskontrolle zählt.

### **Beziehung zwischen beruflicher Entschiedenheit bzw. Zielklarheit und Arbeitsengagement im Studium sowie Studienzufriedenheit**

Der positive Zusammenhang zwischen beruflicher Entschiedenheit bzw. Zielklarheit und dem Engagement sowie der Zufriedenheit im Studium passt zu bisherigen Befunden (z.B. Braun & Lang, 2004; Hapkemeyer, 2012). Da es sich um eine korrelative Querschnittsstudie handelt, kann streng genommen keine Aussage über die Wirkungsrichtung gemacht werden. Werden jedoch bisherige Befunde mitberücksichtigt, so legen die Ergebnisse den Schluss nahe, dass sich eine Auseinandersetzung mit beruflichen Zielen während des Studiums positiv auf Engagement, Motivation und Zufriedenheit im Studium auswirkt. Die Steigerung beruflicher Entschiedenheit und Zielklarheit sollte folglich bewusst und gezielt bei Studierenden gefördert werden, um den Studienverlauf positiv zu beeinflussen (siehe Kapitel 6.2 zu praktischen Implikationen).

### **Beziehung zwischen Motivdiskrepanzen und der Identifikation beruflicher Ziele**

Die aktuellen Ergebnisse zeigen, dass Studierende mit hohen Motivdiskrepanzen sich weniger mit ihren selbst genannten, beruflichen Zielen identifizieren. Identifikation kann als innere Bindung, welche sich auch emotional stimmig anfühlt, gedeutet werden. Möglich ist, dass Personen mit hohen Motivdiskrepanzen sich bei der Zielwahl



hauptsächlich an ihren expliziten Motiven und kognitiven Bedürfnissen orientieren. Die impliziten Motive und affektiven Bedürfnisse kommen dabei zu kurz, so dass Ziele resultieren, mit denen sie sich nicht voll und ganz identifizieren können. Ebenso orientieren sie sich stark an ihrer sozialen Umwelt und wollen den Erwartungshaltungen anderer gerecht werden. So mögen sie dazu neigen, das Öffnen auch Ziele zu verfolgen, die von aussen kommen und mit denen sie sich im Inneren – auf der affektiven Ebene – zu wenig identifizieren (vgl. auch Befunde von Brunstein, 2001). Bisherige Forschung zeigt, dass eine hohe Zielidentifikation jedoch entscheidend ist, damit Ziele schlussendlich überhaupt ihre positive Wirkung entfalten (z.B. Koestner, Lekes, Powers & Chicoine, 2002; Latham, 2012; siehe Storch, 2009). Des Weiteren fördert die positive, affektive Bewertung eines Ziels dessen Umsetzung (Ferguson, 2007).

Einschränkend soll erwähnt werden, dass die Zielidentifikation in vorliegender Arbeit nur mit einem einzigen Item erfasst wurde. Die Ergebnisse sind vorerst vorsichtig zu interpretieren, es braucht weitere Studien, welche vorliegenden Befund replizieren.

Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass es für die Beratung wichtig ist, nicht nur die berufliche Zielklarheit sondern vermehrt auch die Zielidentifikation zu thematisieren und zu berücksichtigen. Denn Zielklarheit bedeutet nicht automatisch auch Zielidentifikation bzw. eine positive, affektive Bewertung dieses Zieles. Gerade Personen mit Motivdiskrepanzen scheinen empfänglich, sich Ziele zu setzen, mit denen sie sich schlussendlich kaum identifizieren. Dies mag sich auch mit neueren Ansätzen in der Entscheidungsberatung decken. Diese sehen das Ziel der Beratung nicht mehr in einer festen Verpflichtung auf eine Wahl durch rationale Vorgehensweisen. Sie gewichten vermehrt auch Emotion, Intuition und Offenheit als wertvolle Elemente einer Beratung und Entscheidung (siehe Hirschi, 2008a; siehe auch Motto-Ziele, Storch, 2009).

### **Diskussion weiterer Überlegungen zur beruflichen Entschiedenheit und Zielklarheit nach Hochschultyp**

Interessanterweise zeigten in vorliegender Untersuchung Studierende der Fachhochschule keine höhere Ausprägung in der beruflichen Entschiedenheit und Zielklarheit als Studierende der Universität. Aus lern- und entwicklungstheoretischer

Sicht (z.B. Mitchell & Krumboltz, 1990; Super et al., 1996; Tuckman, 1974) hätte ein solcher Unterschied durchaus erwartet werden können. So bringen Studierende der Fachhochschule grösstenteils bereits eine Berufsausbildung und/oder Berufserfahrung mit, wenn sie das Studium beginnen. Das Studium baut nicht selten auf dem Beruf auf oder praktische Arbeitserfahrungen / Praktika sind integraler Bestandteil des Studiums. Es wäre zudem zu erwarten, dass Dozierende an Fachhochschulen mehr Anregungen zur beruflichen Praxis vermitteln. Zum einen, da die Dozierenden selbst des Öfteren aus der Praxis stammen und zum anderen, da Fachhochschulen stärker auf ein spezifisches Berufsfeld ausgerichtet sind und meist bereits der Bachelor-Abschluss als berufsqualifizierend gilt. Dies alles mag gemäss lern- und entwicklungstheoretischer Ansätze (z.B. Mitchell & Krumboltz, 1990; Super et al., 1996; Tuckman, 1974) eine differenziertere und realistischere Einschätzung künftiger Berufsmöglichkeiten und deren Anforderungen fördern sowie die Einschätzung eigener Interessen und Fähigkeiten und somit auch die Entwicklung des berufsbezogenen Selbstkonzepts positiv unterstützen. Dies wiederum begünstigt klare, berufliche Ziele, welche mittels Studium erreicht werden sollen.

Angemerkt werden muss, dass in vorliegender Studie ein Vergleich zwischen identischen Fachrichtungen an FH und Uni nicht möglich war. Hierfür waren die Substichproben zu klein. Für fundiertere Aussagen bezüglich der Unterschiede zwischen FH- und Uni-Studierenden wären grössere Stichproben von Studierenden mit identischer Fachrichtung wünschenswert. Des Weiteren studierte ein Grossteil der FH-Studierenden Angewandte Psychologie an der ZHAW. In diesem Studienfach qualifiziert erst der Abschluss eines Master-Studienganges zum Berufseinstieg als Psychologe bzw. Psychologin und die mindestens 12-monatige Arbeitswelterfahrung vor Studienbeginn muss nicht zwingend im psychologischen / sozialen Bereich absolviert worden sein.

Möglich ist zudem, dass seit der Bologna-Reform auch Universitäten vermehrt Bemühungen unternehmen, Studierende besser auf den Übertritt ins Berufsleben vorzubereiten. So werden zum Teil bereits im ersten Studienjahr in obligatorischen Veranstaltungen typische Berufsfelder von Absolventen und Absolventinnen der Fachrichtung thematisiert. Oder gewisse Studienrichtungen, die im Curriculum keine obligatorischen Praktika vorsehen, bieten trotzdem die Möglichkeit von freiwilligen Praktika an, deren zeitlicher Aufwand offiziell in Form von ECTS-Punkten anerkannt

wird. In Hinblick auf den positiven Effekt von beruflicher Entschiedenheit und Zielklarheit auf das Engagement im Studium und die Studienzufriedenheit wären weitere solcher Bemühungen sehr wünschenswert.

## **6.2 Theoretische und praktische Implikationen**

### **Implizite und explizite Motive im Beratungs- und Arbeitskontext**

Die aktuelle Laufbahnberatung fokussiert stark auf bewusste Motive, Selbstbilder und Persönlichkeitsfaktoren / Traits, die sich eine Person selbst zuschreibt. Ebenso sind Selbstkonzeptklarheit, Zielklarheit und Zielkongruenz („career identity resources“) wichtige Begriffe zeitgenössischer Laufbahntheorien wie zum Beispiel des integrativen Karriere-Ressource-Modelles von Hirschi (2012). Allerdings wird auch da der Bewusstseins-Aspekt klar betont (z.B. „career identity resources mean resources related to one's *conscious awareness* [Hervorhebung von Verfasserin] of oneself as a worker, of one's occupational interests, abilities, goals and values“ (Hirschi, 2012, S. 375). Implizite Motive, welche auf der emotionalen Ebene die zum Handeln nötige Energie bereitstellen und einen wichtigen Bestandteil unseres Selbst ausmachen, finden kaum Berücksichtigung. Dabei gäbe es mehrere Gründe, welche über diese Arbeit hinausgehen, die für eine Beachtung impliziter Motive in Beratungen zur Laufbahn sprechen. So wären es ja gerade die impliziten Motive, welche Vorhersagen über komplexes, langfristiges Verhalten zulassen und schliesslich zu Erfolg und Zufriedenheit im Beruf führen würden (z.B. Brandstätter et al., 2013). Damit übereinstimmend zeigt bisherige Forschung, dass die einzelnen impliziten Motive unterschiedlich mit Berufserfolg zusammenhängen. So soll in Vertriebsbereichen oder bei Ingenieurberufen insbesondere ein hohes Leistungsmotiv Erfolg begünstigen (Litwin & Stringer, 1968; zit. nach Felfe & Gatzka, 2013, S. 309). In helfenden und beratenden Berufen hingegen fördert vor allem ein hohes Anschlussmotiv Zufriedenheit und Erfolg im Beruf (Schmalt et al., 2000). Auf Führungsebene wiederum soll ein nicht so stark ausgeprägtes Anschlussmotiv in Kombination mit einem hohen Machtmotiv ausschlaggebend sein für Aufstieg und Führungserfolg (vgl. „leadership motive pattern“; McClelland & Boyatzis, 1982). Die Bedeutung des Leistungsmotivs scheint sich auf höherer organisationaler Führungsebene eher zu verringern, während dem diejenige des Machtmotivs zunimmt (vgl. McClelland & Boyatzis, 1982). Weitere

Studien betonen die je nach Berufsgruppe entscheidende Bedeutung einzelner implizit-explicit Motiv-Konstellationen (Kazén & Kuhl, 2011; Wagner et al., 2016). Für das Wohlbefinden von Lehrpersonen beispielsweise scheint eine Kongruenz von hohem implizitem und explizitem Machtmotiv besonders wichtig (Wagner et al., 2016).

Über die in dieser Arbeit betonte Passung zwischen impliziten und expliziten Motiven, wären für wichtige Berufs- und Laufbahnentscheidungen weiter die Passung zwischen impliziten Motiven und Tätigkeitsanreizen im Job bzw. des motivationalen Anforderungsprofils der aktuellen oder künftigen Berufsstelle zentral. Eine kürzlich erschienene Studie von Brandstätter, Job und Schulze (2016) unterstreicht dies. Sie zeigt, dass Diskrepanzen zwischen impliziten Motiven und motivrelevanten Job-Anforderungen mit Burnout und körperlichen Beschwerden assoziiert sind. Die Studie legt nahe, dass Angestellte ausbrennen oder körperliche Symptome entwickeln, wenn sie in ihrem Arbeitsalltag ihr Macht- oder Anschlussmotiv nicht ihren Bedürfnissen entsprechend ausleben können oder aber umgekehrt, wenn sie im Job häufig macht- oder anschlussmotiviertes Verhalten zeigen müssen, ohne die unterstützende Energie aus den sich thematisch-entsprechenden impliziten Motiven.

Die aktuelle Studie sowie obige Befunde weisen auf ein Potential hin, implizite Motive bei wichtigen Berufs- und Laufbahnentscheidungen mit zu berücksichtigen und ihnen somit vermehrt auch in der Beratung Beachtung zu schenken.

### **Anregungen und Methoden für die Beratung**

Aus den Befunden der aktuellen Untersuchung sowie der bisherigen Forschung lassen sich Anregungen bzw. Strategien für die Beratung ableiten.

Bei der Bildung persönlich bedeutender Ziele, zu denen die Studien- und Berufswahl zweifellos zählen, scheint es wichtig, beide Arten von Motiven zu berücksichtigen. Klaffen implizite und explizite Motive weit auseinander, sind Personen gefährdet, sich Ziele zu setzen, die nicht zu ihrer impliziten Motivstruktur passen. Gerade wenn besonders gründlich reflektiert wird, was in der Beratung häufig der Fall ist, werden ja die expliziten Motive angeregt, und Personen richten sich dann nach ihrem bewussten Selbstbild und ihren kognitiven Bedürfnissen (Rheinberg, 2009). Die impliziten Motive beziehungsweise affektiven Bedürfnisse erhalten so kaum Chance bei der Zielbildung angemessen mitberücksichtigt zu werden. Die aktuelle Studie legt den Schluss nahe,

dass dies in der Wahl von Zielen resultieren kann, mit denen man sich schlussendlich nicht voll und ganz identifizieren kann. Eine innere Bindung zum Ziel, die sich auch emotional richtig anfühlt, fehlt.

In der Beratung scheint es daher wichtig, Strategien zu vermitteln, welche auch unbewusste Motive und affektive Bedürfnisse erreichen. Implizite Motive könnten beispielsweise durch Strategien wie „goal imagery“ (Schultheiss & Brunstein, 1999) oder „emotion-focused fantasies“ (Job & Brandstätter, 2009) angeregt werden, bevor sich Klienten und Klientinnen an bedeutende, berufliche Ziele binden. Hierdurch werden stärker Affekte statt rationale Überlegungen bei der Zielbildung berücksichtigt. Unter Zielimagination wird nach Schultheiss und Brunstein (1999) eine lebhafte, gedankliche Vorstellung der Verfolgung und Verwirklichung eines möglichen Zieles verstanden. Dabei werden die sensorischen und affektiven Empfindungen und Erfahrungen, welche während der Zielverfolgung auftreten, plastisch vergegenwärtigt. Eine solche erfahrungsbasierte Informationsverarbeitung soll den impliziten Motiven näher kommen als rationale Überlegungen und kritische Abwägungen. Sie führt zur Anregung impliziter Motive innerhalb des Kontextes des erwogenen Ziels (Brunstein, 2010). Experimentelle Studien zeigen „after imaginatively exploring a goal, the degree of participants' commitment, affective arousal, and effort investment directly reflected the degree of the goal's congruence to their motives“ (Schultheiss & Brunstein, 1999, S. 33). Solche Zieliminationsübungen könnten auch mit Klienten und Klientinnen in der Beratung durchgeführt werden. Sie könnten angeleitet werden, sich eine typische Situation im angestrebten Beruf vorzustellen und diese gedanklich durchzuspielen. Dabei sollen sie die eigenen Empfindungen und Gefühle genau beobachten. Sie liefern Hinweise auf die impliziten Motive. Im Anschluss können sie besser entscheiden, ob das betreffende Ziel mit ihren affektiven Bedürfnissen übereinstimmt. Sie fühlen sich zu dessen Verwirklichung nur dann verpflichtet, wenn es mit ihren impliziten Motiven übereinstimmt (Brunstein, 2010; Schultheiss & Brunstein, 1999).

Job und Brandstätter (2009) sehen im emotions-fokussierten Fantasieren eine geeignete Möglichkeit, persönliche Ziele den impliziten Motiven anzupassen. Sie raten über verschiedene Zieloptionen zu fantasieren und dabei auf motiv-spezifische affektive Anreize wie Freude und Flow (Leistung), Glück (Anschluss) und ein Gefühl der Stärke (Macht) zu fokussieren. Die Autorinnen zeigten, dass auf dieser Grundlage gewählte Ziele mit den impliziten Motiven bedeutend stärker übereinstimmen als Ziele,

die ohne Rückgriff auf Emotionen gewählt wurden (Brandstätter et al., 2013; Job & Brandstätter, 2009).

Erfahrungsbasierte Selbstbeobachtung sowie das Reflektieren über eigene Tätigkeitsvorlieben wären weitere Strategien, den eigenen impliziten Motiven auf die Spur zu kommen (Miron & McClelland, 1979; Rheinberg, 2002). Rheinberg (2002) beispielsweise schlägt als praktische Empfehlung Reflexionsfragen vor, z.B.: Welche Sachen mache ich auch ohne Belohnung immer wieder und ziehe sie zeitlich vor? Woran habe ich besonders gerne und problemlos gearbeitet, konnte kein Ende finden? Wann habe ich mich über ein Ergebnis besonders gefreut bzw. trotz Erfolg überraschenderweise eben gerade nicht? Was ist zwecks Zielerreichung konkret zu tun und wie fühle ich mich dabei? Diese Fragen zielen darauf ab, nicht sein Selbstbild auf abstrakter Ebene zu seinen eigenen Vorlieben und Wertüberzeugungen zu befragen. Vielmehr sollen Präferenzen für konkrete Tätigkeiten und spezifische Handlungssituationen aus der eigenen Biographie herausgearbeitet werden, um so zu einer realistischen Einschätzung eigener Vorlieben zu gelangen (Rheinberg, 2002). Des Weiteren soll eine „motivlesbare Übersetzung“ des Ziels geschaffen werden, indem konkret vergegenwärtigt wird, was zwecks Zielerreichung zu tun ist und wie sich das anfühlt. Vor der Zielübernahme soll nicht alleine der Wert des erreichbaren Ziels berücksichtigt werden, sondern vielmehr auch der Weg dorthin (Rheinberg, 2002).

Weiter ist wichtig, in der Beratung darauf zu achten, dass bedeutende berufliche Entscheidungen in einem Zustand der inneren Entspannung getroffen werden. Herrschen aktuell oder über längere Zeit sorgenvolle Gedanken und negativer Affekt vor, so ist der Zugang zum Extensionsgedächtnis, in welchem sich implizite Selbstrepräsentationen befinden, erschwert (Fröhlich & Kuhl, 2003). Entsprechend gering ist der Einfluss, den implizite Motive auf die Bildung von beruflichen Zielen ausüben. Und die Schwierigkeit steigt, eigene Bedürfnisse, Wünsche und Ziele von fremden zu trennen (Kuhl & Kazén, 1994). Nur wenn der Zugang zum Extensionsgedächtnis und somit der Selbstzugang gelingt, können Ziele gebildet werden, welche sich mit möglichst vielen eigenen Bedürfnissen, Werten und Interessen decken (Fröhlich & Kuhl, 2003).

Motivationstrainings und Coachings mit Führungskräften haben vereinzelt das Potential impliziter Motive erkannt (Kehr, 2004b; Krug & Bannier, 2013; Krug & Kuhl, 2005). Im Führungskräfte-Coaching nach Krug und Bannier (2013) beispielsweise

werden implizite Motive, das motivationale Selbstbild (explizite Motive) der Führungskraft sowie das motivationale Anforderungsprofil des Arbeitsplatzes genauer unter die Lupe genommen. Die impliziten Motive werden dabei nicht nur über den PSE erhoben, sondern gleichzeitig auch über ein strukturiertes Interview, in welchem der bzw. die Coachee z.B. unterschiedliche Erfolgserlebnisse schildert (siehe Krug & Kuhl, 2006; Krug & Bannier, 2013). Im Rahmen des Coachings wird die Führungskraft dann in die Motivationspsychologie eingeführt. Und mittels Introspektionsübungen wird versucht, sich der impliziten Motive bewusst zu werden. Weiter wird ein motivationales Anforderungsprofil des Arbeitsplatzes erstellt, indem die einzelnen Arbeitsaufgaben nach leistungs-, macht- und anchluss-thematischen Tätigkeiten klassifiziert werden. In einer Grafik werden schliesslich die impliziten Motive den Anforderungen des Arbeitsplatzes gegenübergestellt. Abhängig von der Passung bzw. den Diskrepanzen kann ein Stellenwechsel thematisiert werden, was häufig der Fall ist, wenn sich der bzw. die Coachee noch in der Karriereorientierung befindet (Krug & Bannier, 2013). Andernfalls verbleibt die Führungskraft in ihrer Funktion und versucht Kompetenzen und Verhaltensweisen aufzubauen, die ihr helfen, die an sie gestellten Aufgaben besser zu bewältigen (Krug & Bannier, 2013). Dazu zählen auch Volitionsstrategien, da eine Zielverfolgung gegen die impliziten Motive oder ohne deren unterstützende Energie viel Willenskraft erfordert. Dass eine solche Zielverfolgung jedoch oft mit negativem Affekt einhergeht und auf Dauer nicht ungefährlich ist, liegt auf der Hand (siehe z.B. Kehr, 2004b).

Eine weitere Möglichkeit bei Unzufriedenheit im Job aufgrund von unbefriedigten impliziten Motiven besteht im sogenannten Job-Crafting (Tims & Bakker, 2010; siehe Brandstätter et al., 2016, S. 8). Es könnten – z.B. auch in einer Beratung – gemeinsam Möglichkeiten besprochen werden, den aktuellen Job mit Aufgaben, Tätigkeiten und motivationalen Anreizen anzureichern, welche persönliche Bedürfnisse besser befriedigen würden. Beispielsweise könnte ein Angestellter mit einem starken Anschlussmotiv nach Wegen suchen, seine Aufgaben in einer kollaborativeren Art auszuführen und vermehrt im Team zu arbeiten (Brandstätter et al., 2016).

Die aktuelle Studie weist nicht nur auf die Wichtigkeit hin, vermehrt implizite Motive zu berücksichtigen. Sie zeigt auch den förderlichen Einfluss der beruflichen Entschiedenheit und Zielklarheit auf das Engagement und die Zufriedenheit im Studium. Um den Studienverlauf positiv zu beeinflussen, sollten folglich die berufliche

Entschiedenheit und Zielklarheit bei Studierenden explizit gefördert werden. Dienlich hierfür sind beispielsweise anwendungsorientierte, berufliche Erkundungen wie Praktika und fachnahe Nebenjobs, aber auch eine Erhöhung des Praxisbezuges in Lehrveranstaltungen sowie die Möglichkeit zur Selbstreflexion über berufliche Interessen, Kompetenzen und Ziele in regulären Lehrveranstaltungen und Seminaren (siehe auch Hapkemeyer, 2012). Weiter nimmt hierbei auch die Studienberatung eine wichtige Rolle wahr. Sie vermittelt berufsbezogene Informationen, bietet Anregung und Unterstützung bei der Selbstreflexion, stärkt die berufsbezogene Selbstwirksamkeit und stösst zu anwendungsorientierten, beruflichen Erkundungen (z.B. Schnupperpraktika) an. Sich während oder bereits vor Studienbeginn intensiv mit zukünftigen beruflichen Anforderungen auseinanderzusetzen, verschiedene berufliche Optionen durchzudenken und auf Passung zu überprüfen, kann Engagement, Motivation und Zufriedenheit im Studium steigern und so auch einem Studienabbruch entgegenwirken (vgl. Braun & Lang, 2004).

### **6.3 Einschränkungen der Arbeit und künftige Forschung**

Wie bereits mehrfach angetönt, wäre der Einsatz einzelner Messinstrumente für künftige Forschung zu überdenken. Insbesondere die Messung impliziter Motive mittels Multi-Motiv-Gitter wäre genauer zu prüfen. Obwohl einige Studien die Validität des MMG's stützen (siehe Langens & Schmalt, 2009; Sokolowski, Schmalt, Langens, & Puca, 2000), wurde das Messinstrument in der Vergangenheit auch in Frage gestellt, implizite Motive zu messen. So wird beispielsweise argumentiert, die bewussten Beurteilungsfragen im MMG hätten eine grössere konzeptuelle Nähe zu expliziten statt impliziten Motiven (Schultheiss, Yankova, Dirlikov & Schad, 2009; Schüler, Brandstätter, Wegner & Baumann, 2015). Eine kürzlich erschienene Studie (Schüler et al., 2015) untersuchte die konvergente und diskriminante Validität zwischen etablierten Messinstrumenten für implizite und explizite Motive. Dabei zeigte sich unerwartet, dass die Messinstrumente für implizite Motive untereinander kaum korrelierten und das MMG mehr gemeinsame Varianz mit den expliziten statt impliziten Massen teilte. Hinzu kommt, dass in vorliegender Studie die Reliabilität einzelner Motive nur zum Teil zufriedenstellend waren. Es stellt sich die Frage, ob mit einem anderen Messinstrument für implizite Motive andere Ergebnisse erzielt worden wären. Für künftige Studien wäre beispielsweise zu überdenken, den PSE (Schultheiss &



Pang, 2007) einzusetzen, dessen Validität in zahlreichen Studien belegt wurde (siehe Schüler et al., 2015). Ein nennenswerter Vorteil des MMG's und der Hauptgrund, weshalb es für die vorliegende Studie eingesetzt wurde, ist dessen vergleichsweise ökonomische Messung und Auswertung, welche ohne zeitintensive Doppelkodierung durch zertifizierte Rater und Raterinnen auskommt.

Die Skalen zur Erfassung der beruflichen Entschiedenheit und Zielklarheit wurden in der studien- und laufbahnpsychologischen Forschung bereits vermehrt erfolgreich eingesetzt (z.B. Braun & Lang, 2004; Jaensch et al., 2015; Jaensch et al., 2016). Aus motivations-psychologischer Sicht stellt sich trotzdem die Frage, was mit den Skalen genau erfasst wurde. Einzelne Items decken sich stark mit bekannten Zielparametern nach Brunstein (1993, 2001; z.B. „Ich habe einen starken Willen diese Ziele zu erreichen“), andere Items fokussieren stärker auf das Selbstkonzept (z.B. „Ich bin mir unklar über meine Stärken und Schwächen, Interessen und Fähigkeiten“) und wieder andere Items fragen sehr global nach Lebenszielen (z.B. „Ich weiss noch nicht genau, welche Lebensziele ich verwirklichen will“). Für künftige Forschung lohnt es sich allenfalls, basierend auf theoretischen Überlegungen, stärker auf spezifische Facetten der Konstrukte zu fokussieren. Weiter wurde der Inhalt der notierten beruflichen Ziele in vorliegender Studie nicht berücksichtigt. Manche Ziele der Studienteilnehmenden bezogen sich weniger auf den Beruf, sondern stärker auf das Studium, die Work-Life Balance oder die Familienplanung. Für künftige Studien könnte es spannend sein, den Inhalt der selbst genannten Ziele noch genauer zu analysieren. Man könnte zudem die Ziele motivthematisch kodieren lassen und anschliessend auf Kongruenz mit impliziten und expliziten Motiven prüfen. Und diese Kongruenzkennwerte wiederum mit den zentralen Studienvariablen in Beziehung setzen.

Ein weiterer einschränkender Punkt stellt die Repräsentativität und Zusammensetzung der aktuellen Stichprobe dar. Das Durchschnittsalter für eine Stichprobe bestehend aus Studierenden (überwiegend im Bachelor) war mit über 27 Jahren relativ hoch. Die jüngsten Teilnehmenden waren 18 Jahre alt, die ältesten 55 Jahre. Diese Spannweite lässt vermuten, dass sich die Studierenden an ganz unterschiedlicher Stelle im beruflichen Entwicklungsprozess befanden. Des Weiteren waren in der Stichprobe 9 verschiedene Hochschulinstitutionen (4 Universitäten und 5 Fachhochschulen) und über 30 verschiedene Fachrichtungen vertreten. Aus bisherigen Untersuchungen weiss man, dass sich nicht nur die Studienzufriedenheit, sondern auch die berufliche

Entschiedenheit/Zielklarheit je nach Fachrichtung unterscheiden kann (z.B. Multrus et al., 2008). Wie bereits erwähnt, wäre für künftige Forschung eine Stichprobe von Studierenden gleicher Fachrichtung und vergleichbarer Lehrinstitution wünschenswert.

In Zukunft sollten zudem vermehrt Interventionen und Experimente durchgeführt werden, deren Ergebnisse direkt für die Praxis der Beratung fruchtbar wären. Die von verschiedenen Autoren vorgeschlagenen Strategien, den eigenen impliziten Motiven auf die Spur zu kommen oder sie durch bestimmte Methoden stärker bei der Zielwahl zu berücksichtigen, sollten spezifisch auch im Rahmen von Beratungen erprobt und evaluiert werden. Einen wesentlichen Gewinn für die Beratung wären zudem Messinstrumente für implizite Motive, mit denen es sich auch praxisorientiert arbeiten lässt. Im Rahmen von Coachings wird aktuell versucht über strukturierte Interviews implizite Motive zu erfassen. Die berichteten Übereinstimmungen mit traditionellen Messinstrumenten (TAT/PSE) von bis zu 80% im Macht- und Leistungsmotiv stimmen optimistisch (Krug & Bannier, 2013). Solche Instrumente würden die Berücksichtigung impliziter Motive in der Beratung bestimmt weiter vorantreiben.

Vorliegende Studie legt den Schluss nahe, dass Personen mit und ohne Motivdiskrepanzen sich nicht in der beruflichen Entschiedenheit und Zielklarheit unterscheiden, wohl aber in der Identifikation mit den persönlichen, beruflichen Zielen. In künftigen motivations- und laufbahnpsychologischen Studien sollten vermehrt beide Komponenten berücksichtigt werden. Für Beratungen zur Studienwahl und Laufbahn sollte weiter ein Bewusstsein geschaffen werden, dass berufliche Zielklarheit nicht automatisch auch eine Identifikation mit den angestrebten Zielen bedeutet. Beides sind wesentliche Komponenten einer erfolgreichen, beruflichen Zielsetzung und stellen wichtige Elemente in der beruflichen Entwicklung dar. Sie sind es wert, in Beratungen angemessen berücksichtigt zu werden, um den Studienverlauf bzw. die berufliche Laufbahn positiv zu unterstützen.

## 7. Literatur

- Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 265-269. doi: 0.1177/0963721411414534
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328. doi: 10.1108/02683940710733115
- Bakker, A. B., Sanz Vergel, A. I. & Kuntze, J. (2015). Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. *Motivation and Emotion*, 39, 49-62. doi: 0.1007/s11031-014-9422-5
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and actions: A social cognitive theory*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baumann, N., Kaschel, R. & Kuhl, J. (2005). Striving for unwanted goals: Stress-dependent discrepancies between explicit and implicit achievement motives reduce subjective well-being and increase psychosomatic symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 781-799. doi: 0.1037/0022-3514.89.5.781
- Biernat, M. (1989). Motives and values to achieve: Different constructs with different effects. *Journal of Personality*, 57, 69-95. doi: 10.1111/j.1467-6494.1989.tb00761.x
- Blüthmann, I. (2012). Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 15, 273-303. doi: 10.1007/s11618-012-0270-3
- Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2002). Studienverlauf nach Studienberatung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 15-28. doi: 10.1024//1010-0652.16.1.15

- Brandstätter, H., Grillich L. & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, 121-131. doi: 10.1026/0049-8637.383.121
- Brandstätter, V., Job, V. & Schulze, B. (2016). Motivational incongruence and well-being at the workplace: Person-job fit, job burnout, and physical symptoms. *Frontiers in Psychology*, 7, 1153. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01153
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion*. Berlin: Springer.
- Braun, O. L. (2000). *Ein Modell Aktiver Anpassung: Berufliche Zielklarheit, Organisationsorientierung, Mittelklarheit und Vorsatzbildung/Planung als vorauslaufende Bedingungen von Arbeitszufriedenheit, Wechseltendenz und Leistung*. Landau: VEP.
- Braun, O. L. & Lang, D. (2004). Das Modell Aktiver Anpassung in der Hochschulpraxis – Eine Methode zur Steigerung persönlicher beruflicher Zielklarheit. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 1, 80-89. doi: 10.3217/zfhd01/08
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1061-1070. doi: 10.1037/00223514.65.5.1061
- Brunstein, J. C. (2001). Persönliche Ziele und Handlungs- versus Lageorientierung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22(1), 1-12.
- Brunstein, J. C. (2003). Implizite Motive und motivationale Selbstbilder: Zwei Prädiktoren mit unterschiedlichen Gültigkeitsbereichen. In J. Stiensmeier-Pelstner & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 59-88). Göttingen: Hogrefe.
- Brunstein, J. C. (2010). Implizite und explizite Motive. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 237-255). Berlin: Springer.
- Brunstein, J. C., Lautenschlager, U., Nawroth, B., Pöhlmann, K. & Schultheiss, O. (1995). Persönliche Anliegen, soziale Motive und emotionales Wohlbefinden. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 16, 1-10.

- Brunstein, J. C. & Maier, G. W. (1996). Persönliche Ziele: Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Psychologische Rundschau*, 47, 146-160.
- Brunstein, J. C. & Maier, G. W. (2002). Das Streben nach persönlichen Zielen: Emotionales Wohlbefinden und proaktive Entwicklung über die Lebensspanne. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (S. 157-190). Weinheim: Beltz.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C. & Grässman, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 494-508. doi: 10.1037/0022-3514.75.2.494
- Cantor, N. (1994). Life task problem solving: Situational affordances and personal needs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 235-243.
- Chartrand, J. M., Camp, C. C. & McFadden, K. L. (1992). Predicting academic adjustment and career indecision: A comparison of self-efficacy, interest congruence, and commitment. *Journal of College Student Development*, 33, 293-300.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dahme, G., Jungnickel, D. & Rathje, H. (1993). Güteeigenschaften der Achievement Motives Scale (AMS) von Gjesme und Nygard (1970) in der deutschen Übersetzung von Göttert und Kuhl - Vergleich der Kennwerte norwegischer und deutscher Stichproben. *Diagnostica*, 39, 257-270.
- Damrath, C. (2006). Studienzufriedenheit – Modelle und empirische Befunde. In U. Schmidt (Hrsg.), *Übergänge im Bildungssystem: Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit* (S. 227-293). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-90158-9\_4
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi: 10.1207/515327965PLI1104\_01

- Emmons, R. A. (1999). *The psychology of ultimate concerns. Motivation and spirituality in personality*. New York, NY: Guilford Press.
- Emmons, R. A. & McAdams, D. P. (1991). Personal strivings and motive dispositions: Exploring the links. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 648-654. doi: 10.1177/0146167291176007
- Felfe, J. & Gatzka, M. (2013). Führungsmotivation. In W. Sarges (Hrsg.), *Management-Diagnostik* (4. vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 308-315). Göttingen: Hogrefe.
- Ferguson, M. J. (2007). On the automatic evaluation of end-states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 596-611. doi: 10.1037/0022-3514.92.4.596
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Fröhlich, S. M. & Kuhl, J. (2003). Das Selbststeuerungsinventar: Dekomponierung volitionaler Funktionen. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 221-257). Göttingen: Hogrefe.
- Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of career decision-making difficulties. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526. doi: 10.1037/0022-0167.43.4.510
- Germeijs, V., Verschueren, K. & Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 397-410. doi: 10.1037/0022-0167.53.4.397
- Gordon, V. N. (1981). The undecided student: A developmental perspective. *Personnel and Guidance Journal*, 59, 433-439. doi: 10.1002/j.2164-4918.1981.tb00590.x
- Gordon, V. N. (1998). Career decidedness types: A literature review. *Career Development Quarterly*, 48, 386-403. doi: 10.1002/j.2161-0045.1998.tb00715.x

- Gusy, B., Wörfel, F. & Lohmann, K. (2016). Erschöpfung und Engagement im Studium: Eine Anwendung des Job Demands-Resources Modells. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 24, 41-53. doi: 10.1026/0943-8149/a000153
- Hapkemeyer, J. (2012). *Die Bedeutung beruflicher Zielklarheit im Studium: Eine empirische Annäherung* (Doktorarbeit). Stiftung Universität Hildesheim. Verfügbar unter: <https://www.zpid.de/redact/link.php?link=610349>
- Hirschi, A. (2008a). Berufliche Entscheidungsfindung: Mögliche Schwierigkeiten und Beratungsansätze. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge: Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 127-240). Münster: Lit.
- Hirschi, A. (2008b). Kognitive Laufbahntheorien und ihre Anwendung in der beruflichen Beratung. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge: Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 9-34). Münster: Lit.
- Hirschi, A. (2008c). Die Rolle der Berufswahlbereitschaft für eine erfolgreiche Berufswahl. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge: Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 155-172). Münster: Lit.
- Hirschi, A. (2010). Career Services zur Steigerung von Karriere-Ressourcen. *Das Hochschulwesen*, 6, 193-197.
- Hirschi, A. (2011). Berufswahlfreiheit als Selbstgestaltung beruflicher Entwicklung. Neue Forschungen aus dem angelsächsischen Raum. In R. Marty, A. Hirschi, D. Jungo, M. Jungo & R. Zihlmann (Hrsg.), *Berufswahlfreiheit – Ein Modell im Spannungsfeld zwischen Individuum und Umwelt* (S. 99-110). Dübendorf: SDBB.
- Hirschi, A. (2012). The career resources model: An integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40, 369-383. doi: 10.1080/03069885.2012.700506
- Hirschi, A. (2014). Vortrag – Moderne Ansätze zur Förderung beruflicher Entwicklung. In H.-O. Mezger (Hrsg.), *Berufliche Zielklärung und Selbststeuerung – Programme für Studierende: Dokumentation zur*

*Fachtagung am 21. März in Berlin* (S. 26-30). Eschborn: randstad stiftung.  
Verfügbar unter: [http://www.randstad-stiftung.de/images/uploads/  
Publikationen/Dokumentation\\_BZ\\_2014\\_RZ\\_Doppelseiten.pdf](http://www.randstad-stiftung.de/images/uploads/Publikationen/Dokumentation_BZ_2014_RZ_Doppelseiten.pdf)

- Hofer, J., Busch, H., Bond, M. H., Kärtner, J., Kiessling, F. & Law, R. (2010). Is self-determined functioning a universal prerequisite for motive goal congruence? Examining the domain of achievement in three cultures. *Journal of Personality*, 78, 747-780. doi: 10.1111/j.1467-6494.2010.00632.x
- Hofer, J., Busch, H., Chasiotis, A. & Kiessling, F. (2006). Motive congruence and interpersonal identity. *Journal of Personality*, 74, 511-541. doi: 10.1111/j.14676494.2006.00383.x
- Hofer, J. & Chasiotis, A. (2003). Congruence of life goals and implicit motives as predictors of life satisfaction: Cross-cultural implications of a study of Zambian male adolescents. *Motivation and Emotion*, 27, 251–272. doi: 10.1023/A:1025011815778
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51, 397-406. doi: 10.1037/0003-066X.51.4.397
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3. Aufl.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Holland, J. L., Daiger, D. C. & Power, P. G. (1980). *My vocational situation*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Jackson, D. N. (1984). *Personality Research Form manual*. Port Huron, MI: Research Psychologists Press.
- Jaensch, V. K., Hirschi, A. & Freund, P. A. (2015). Persistent career indecision over time: Links with personality, barriers, self-efficacy, and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 122-133. doi: 10.1016/j.jvb.2015.09.010
- Jaensch, V. K., Hirschi, A. & Spurk, D. (2016). Relationships of vocational interest congruence, differentiation, and elevation to career preparedness among university students. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 60, 79-89. doi: 10.1026/0932-4089/a000210



- Job, V. & Brandstätter, V. (2009). To get a taste of your goals: Creating motive-goal congruence by affect-focus goal-fantasy. *Journal of Personality*, 77, 1527-1559. doi:10.1111/j.1467-6494.2009.00591.x
- Job, V., Oertig, D., Brandstätter, V. & Allemand, M. (2010). Discrepancies between implicit and explicit motivation and unhealthy eating behavior. *Journal of Personality*, 78, 1467-1497. doi: 10.1111/j.1467-6494.2010.00648.x
- Jörin, S., Stoll, F., Bergmann, C. & Eder, F. (2004). *Explorix – das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnberatung*. Bern: Hans Huber.
- Kähler, R. (2010). *Individuelle Einflussfaktoren auf Studienzufriedenheit und persönliche Ziele von Medizinstudierenden der Charité – Universitätsmedizin Berlin* (Doktorarbeit). Medizinische Fakultät Charité – Universitätsmedizin Berlin. Verfügbar unter: [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS\\_derivate\\_000000007656/Dissertation\\_Ragna\\_Kaehler.pdf](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000007656/Dissertation_Ragna_Kaehler.pdf)
- Kazén, M. & Kuhl, J. (2011). Directional discrepancy between implicit and explicit power motives is related to well-being among managers. *Motivation and Emotion*, 35, 317-327. doi: 10.1007/s11031-011-9219-8
- Kehr, H. M. (2004a). Implicit / explicit motive discrepancies and volitional depletion among managers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 315-327. doi: 10.1177/0146167203256967
- Kehr, H. M. (2004b). *Motivation und Volition*. Göttingen: Hogrefe.
- Klinger, E. (1977). *Meaning and void: Inner experience and incentives in people's lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Koestner, R., Lekes, N., Powers, T. A. & Chicoine, E. (2002). Attaining personal goals: Self concordance plus implementation intentions equals success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 213-244. doi: 10.1037//0022-3514.83.1.231
- Köllner, M. G. & Schultheiss, O. C. (2014). Meta-analytic evidence of low convergence between implicit and explicit measures of the needs for achievement, affiliation, and power. *Frontiers in Psychology: Personality and*

*Social Psychology*, 5 (826), 1-20. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00826

- Krause, F. & Storch, M. (2011). *Ressourcen aktivieren mit dem Unbewussten. Manual für die Arbeit mit der ZRM-Bildkartei*. Bern: Huber.
- Krug, S. & Bannier, P. (2013). Der Thematische Apperzeptionstest (TAT). In H. Möller & S. Kotte (Hrsg.), *Diagnostik im Coaching* (S. 115-131). Springer: Heidelberg.
- Krug, S. & Kuhl, U. (2005). Die Entwicklung von Motivförderprogrammen. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 167–186). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krug, S. & Kuhl, U. (2006). *Macht, Leistung, Freundschaft: Motive als Erfolgsfaktoren in Wirtschaft, Politik und Spitzensport*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Kazén, M. (1994). Self-discrimination and memory: State orientation and false self-ascription of assigned activities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 1103-1115. doi: 10.1037/0022-3514.66.6.1103
- Lang, J. W. B., Zettler, I., Ewen, C. & Hülshager, U. R. (2012). Implicit motives, explicit traits, and task and contextual performance at work. *Journal of Applied Psychology*, 97, 1201-1217. doi: 10.1037/a0029556
- Langens, T. A. & Schmalt, H.-D. (2009). Motivational traits: New directions and measuring motives with the Multi-Motive-Grid (MMG). In G. J. Boyle, G. Mattheus & D. H. Sakofske (Hrsg.), *Personality theory and assessment* (S. 523-544). London: Sage.
- Latham, G. P. (2012). *Work Motivation. History, Theory, Research, and Practice* (2. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interests, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027

- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49. doi: 10.1037/0022-0167.47.1.36
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Larkin, K. C. (1987). Comparison of three theoretically derived variables in predicting career and academic behavior: Self-efficacy, interest congruence, and consequence thinking. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 293-298. doi: 10.1037/0022-0167.34.3.293
- Lewin, K. (1926). Vorsatz, Wille und Bedürfnis. *Psychologische Forschung*, 7, 330-385. doi: doi:10.1007/BF02424365
- Lüdtke, O. (2006). *Persönliche Ziele junger Erwachsener*. Münster: Waxmann.
- Maier, G. W. & Brunstein, J. C. (2001). The role of personal work goals in newcomers' job satisfaction and organizational commitment: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 1034-1042.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558. doi: 10.1037/h0023281
- Martens, J. U. & Kuhl, J. (2005). *Die Kunst der Selbstmotivierung. Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen* (2., akt. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- McClelland, D. C. (1980). Motive dispositions: The merits of operant and respondent measures. In L. Wheeler (Hrsg.), *Review of personality and social psychology* (Band 1, S. 10-41). Beverly Hills, CA: Sage.
- McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40, 812-825. doi: 10.1037/0003-066X.40.7.812
- McClelland, D. C. (1995). Achievement motivation in relation to achievement-related recall, performance, and urine-flow, a marker associated with release of vasopressin. *Motivation and Emotion*, 19, 59-79.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. East Norwalk, CT: Appleton-Century-Crofts.

- McClelland, D. C. & Boyatzis, R. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied Psychology*, 67, 737-743. doi : 10.1037/0021-9010.67.6.737
- McClelland, D. C., Koestner, R. & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, 96, 690-702. doi: 10.1037/0033-295X.96.4.690
- Miron, D. & McClelland, D. C. (1979). The impact of achievement motivation training on small businesses. *California Management Review*, 21, 13-28. doi: 10.2307/41164830
- Mitchell, L. K. & Krumboltz, J. D. (1990). Social learning approach to career decision making: Krumboltz's Theory. In D. Brown (Hrsg.), *Career choice and development. Applying contemporary theories to practice* (S. 145-196). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mokgele, K. R. & Rothmann, S. (2014). A structural model of student well-being. *South African Journal of Psychology*, 44, 514-527. doi: 10.1177/0081246314541589
- Multrus, F., Bargel, T. & Ramm, M. (2008). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Langfassung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: <https://cms.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/publikationen/studierendensurvey/>
- Murray, H. A. (1943). *Thematic Apperception Test Manual*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nauta, M. (2007). Assessing college students' satisfaction with their academic majors. *Journal of career assessment*, 15, 446-462. doi: 10.1177/1069072707305762
- Nolden, P. (2010). *Einflussfaktoren der Studienfachwahl im Wandel. Eine empirische Untersuchung auf Basis des Studierendensurveys* (Diplomarbeit). Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Verfügbar unter: <http://ubm.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2010/2249/pdf/doc.pdf>

- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. (2002). Goal construction, reconstruction and depressive symptoms in a life-span context: The transition from school to work. *Journal of Personality*, 70, 385–420. doi: 10.1111/1467-6494.05009
- Oertig, D., Schüler, J., Schnelle, J., Brandstätter, V., Roskes, M. & Elliot, A. J. (2013). Avoidance goal pursuit depletes self-regulatory resources. *Journal of Personality*, 81, 365 -375. doi: 10.1111/jopy.12019
- Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154. doi: 10.1006/jvbe.1999.1704
- Pervin, L. A. & Rubin, D. B. (1967). Student dissatisfaction with college and the college dropout: A transactional approach. *Journal of Social Psychology*, 72, 285-295. doi: 10.1080/00224545.1967.9922326
- Pöhlmann, K., Brunstein, J. C., Koch, R., Brähler, E. & Joraschky, P. (2010). Der Lebenszielfragebogen GOALS: Befunde zur internen und externen Validität auf der Basis einer repräsentativen Bevölkerungsstichprobe und einer klinischen Stichprobe. *Zeitschrift für Medizinische Psychologie*, 19, 70-80.
- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: <https://cms.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/publikationen/studierendensurvey/>
- Rheinberg, F. (2002). Emotionen in die Tat umsetzen: Freude am Kompetenzerwerb, Flow-Erleben und motivpassenden Zielen. In M. v. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln* (S. 179-206). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (2009). Motivation. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 668-674). Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. & Engeser, S. (2007). Deutsche Version von „Motive training and motivational competence“, vorbereitet für O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Implicit Motives*. Oxford: University Press. Verfügbar unter: <http://www.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg/files/MotivFoerdMotivatKompetenz.pdf>

- Rheinberg, F. & Engeser, S. (2010). Motive training and motivational competence. In O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Implicit motives* (S. 510 – 548). Oxford: University Press.
- Rheinberg, F. & Engeser, S. (2012). Motivational competence: The joint effect of implicit and explicit motives on self-regulation and flow experience. In D. Leontiev (Hrsg.), *Motivation, consciousness, and self-regulation* (S. 79-87). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation* (8. aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Savickas, M. L. (1995). Constructivist counseling for career indecision. *Career Development Quarterly*, 43, 363-367. doi: 10.1002/j.2161-0045.1995.tb00441.x
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2003). *The Utrecht Work Engagement Scale (UWES). Test manual*. Utrecht, The Netherlands: Department of Social & Organizational Psychology. Skala Arbeitsengagement – Kurzversion für Studierende verfügbar unter: [www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Tests/UWES\\_D\\_S\\_9.pdf](http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Tests/UWES_D_S_9.pdf)
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marqués-Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326
- Schiepe-Tiska, A. (2013). *In the power of flow. The impact of implicit and explicit motives on flow experience with a special focus on the power domain* (Doktorarbeit). Technische Universität München. Verfügbar unter: <https://mediatum.ub.tum.de/doc/1128674/1128674.pdf>
- Schmalt, H.-D., Sokolowski, K. & Langens, T. (2000). *Das Multi-Motiv-Gitter für Anschluss, Leistung und Macht- MMG*. Frankfurt: Swets.

- Schüler, J. (2010). Achievement incentives determine the effects of achievement-motive incongruence on flow experience. *Motivation and Emotion*, 34, 2-14. doi: 10.1007/s11031-009-9150-4
- Schüler, J., Brandstätter, V., Wegner, M. & Baumann, N. (2015). Testing the convergent and discriminant validity of three implicit motive measures: PSE, OMT, and MMG. *Motivation and Emotion*, 39, 839-857. doi: 10.1007/s11031-015-9502-1
- Schüler, J., Job, V., Fröhlich, S. M. & Brandstätter, V. (2008). A high implicit affiliation motive does not always make you happy: A corresponding explicit motive and corresponding behavior are further needed. *Motivation and Emotion*, 32, 231-242. doi: 10.1007/s11031-008-9096-y
- Schultheiss, O. C. & Brunstein J. C. (1999). Goal imagery: Bridging the gap between implicit motives and explicit goals. *Journal of Personality*, 67, 1-38. doi: 10.1111/1467-6494.00046
- Schultheiss, O. C. & Brunstein J. C. (2001). Assessment of implicit motives with a research version of the TAT: Picture profiles, gender differences, and relations to other personality constructs. *Journal of Personality Assessment*, 77, 71-86. doi: 10.1207/S15327752JPA7701\_05
- Schultheiss, O. C., Campbell, K. L. & McClelland, D. C. (1999). Implicit power motivation moderates men's testosterone responses to imagined and real dominance success. *Hormones and Behavior*, 36, 234-241. doi: 10.1006/hbeh.1999.1542
- Schultheiss, O. C. & Pang, J. S. (2007). Measuring implicit motives. In R. W. Robins, R. C. Fraley & R. Krueger (Hrsg.), *Handbook of research methods in personality psychology* (S. 322–344). New York, NY: Guilford.
- Schultheiss, O. C. & Rhode, W. (2002). Implicit power motivation predicts men's testosterone changes and implicit learning in a contest situation. *Hormones and Behavior*, 77, 71-86. doi: 10.1006/hbeh.2001.1745
- Schultheiss, O. C., Yankova, D., Dirlikov, B. & Schad, D. J. (2009). Are implicit and explicit motive measures statistically independent? A fair and balanced test using the picture story exercise and a cue- and response-matched

- questionnaire measure. *Journal of Personality Assessment*, 91, 72-81. doi: 10.1080/00223890802484456
- Schwaiger, M. (2003). Der Student als Kunde – eine empirische Analyse der Zufriedenheit Münchner BWL-Studenten mit ihrem Studium. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 25, 32-62.
- Sokolowski, K., Schmalt, H.-D., Langens, T. A. & Puca, R. M. (2000). Assessing achievement, affiliation, and power motives all at once – The multi-motive grid (MMG). *Journal of Personality Assessment*, 74, 126-145. doi: 10.1207/S15327752JPA740109
- Spangler, W. D. (1992). Validity of questionnaire and TAT measures of need for achievement: Two meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 112, 140-154. doi: 10.1037/0033-2909.112.1.140
- Storch, M. (2009). Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* (S. 183-205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stumpf, H., Angleitner, A., Wieck, T., Jackson, D. N. & Beloch-Till, H. (1985). *Deutsche Personality Research Form (PRF)*. Göttingen: Hogrefe.
- Super, D. E., Savickas, M. L. & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown (Hrsg.), *Career choice and development* (S. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Thrash, T. M. & Elliot, A. J. (2002). Implicit and self-attributed achievement motives: Concordance and predictive validity. *Journal of Personality*, 70, 729-755. doi: 10.1111/1467-6494.05022
- Thrash, T. M., Elliot, A. J. & Schultheiss, O. C. (2007). Methodological and dispositional predictors of congruence between implicit and explicit need for achievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 961-974. doi: 10.1177/0146167207301018
- Thrash, T. M., Maruskin, L. A. & Martin, C. C. (2012). Implicit-explicit motive congruence. In R. M. Ryan (Hrsg.), *Oxford handbook of motivation* (S. 141-156). New York: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0009



- Tims, M. & Bakker, A. B. (2010). Job crafting: Towards a new model of individual job redesign. *South African Journal of Industrial Psychology*, 36, 1–9. doi: 10.4102/sajip.v36i2.841
- Tracey, T. J. G. & Darcy, M. (2002). An idiographic examination of vocational interests and their relation to career decidedness. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 420-427. doi: 10.1037/0022-0167.49.4.420
- Tuckman, B. W. (1974). An age-graded model for career development education. *Journal of Vocational Behavior*, 4, 193-212. doi: 10.1016/0001-8791(74)90104-3
- Vondracek, F. W., Schulenberg, J., Skorikov, V., Gillespie, L. K., & Wahlheim, C. (1995). The relationship of identity status to career indecision during adolescence. *Journal of Adolescence*, 18, 17-29. doi: 10.1006/jado.1995.1003
- Wagner, L., Baumann, N. & Hank, P. (2016). Enjoying influencing others: Congruently high implicit and explicit power motives are related to well-being among teachers. *Motivation and Emotion*, 40, 69-81. doi:10.1007/s11031-015-9516-8
- Wanous, J. P., Reichers, A. E. & Hudy, M. J. (1997). Overall job satisfaction: How good are single-item measures? *Journal of Applied Psychology*, 82, 247-252. doi: 10.1037//0021-9010.82.2.247
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1-22.
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B. & Grogard, J. B. (2002). Student satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8, 183-195. doi: 10.1080/1353832022000004377
- Wiese, B. S. (2000). *Berufliche und familiäre Zielstrukturen. Ein Anwendungsbeispiel zum Meta-Modell der selektiven Optimierung mit Kompensation*. Münster: Waxmann.

Winter, D. G. (1996). *Personality: Analysis and interpretation of lives*. New York: McGraw-Hill.

Wundt, W. (1907). *Grundriss der Psychologie* (8. Aufl.). Leipzig: Engelmann.

## 8. Anhang

### Anhangsverzeichnis

Anhang A: Tabellen A-1 bis A-7 .....	70-77
Tabelle A-1: Korrelationen zwischen den Studienvariablen.....	70
Tabelle A-2: Korrelationen zwischen den wichtigsten Studienvariablen und weiteren studiumsbezogenen (Kontroll)-Variablen.....	71
Tabelle A-3: Hierarchische Regression auf Arbeitsengagement im Studium.....	72
Tabelle A-4: Hierarchische Regression auf Studienzufriedenheit.....	73
Tabelle A-5: Hierarchische Regression auf berufliche Entschiedenheit.....	74
Tabelle A-6: Hierarchische Regression auf berufliche Zielklarheit.....	75
Tabelle A-7: Hierarchische Regression auf Identifikation mit beruflichen Zielen.....	76
Anhang B: Unipark-Fragebogen .....	77
Anhang C: Selbständigkeits- und Herausgabeerklärung .....	103

Tabelle A-1

*Korrelationen zwischen den Studienvariablen*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1. Implizites Leistungsmotiv	--												
2. Implizites Machtmotiv	.50***	--											
3. Implizites Anschlussmotiv	.49***	.39***	--										
4. Explizites Leistungsmotiv	.15*	.03	.13 <sup>+</sup>	--									
5. Explizites Machtmotiv	.17*	.22**	.01	.28***	--								
6. Explizites Anschlussmotiv	.18**	.22**	.10	.06	.29***	--							
7. IED: Leistung	-.04	-.15*	.02	-.09	-.09	-.14*	--						
8. IED: Macht	-.13 <sup>+</sup>	-.21**	-.09	.06	.04	-.15*	.07	--					
9. IED: Anschluss	-.02	.04	.00	-.09	-.03	-.06	-.04	-.10	--				
10. Summe IED	-.11 <sup>+</sup>	-.19**	-.05	-.07	-.05	-.20**	.60***	.58***	.51***	--			
11. Berufliche Entschiedenheit	.04	-.09	.03	.19**	.19**	.03	-.09	.13*	.06	.06	--		
12. Berufliche Zielklarheit	.01	-.10	.05	.21**	.21**	.14*	-.08	.10	-.01	.01	.75***	--	
13. Arbeitsengagement	.13*	-.01	.01	.32***	.20**	.27***	-.01	.00	-.01	-.01	.37***	.31***	--
14. Studienzufriedenheit	-.07	-.13 <sup>+</sup>	-.08	.15*	.10	.14*	.01	-.08	.07	-.01	.32***	.26***	.69***

Anmerkung. N = 221. IED = Implizit-explizit Motivdiskrepanz.

<sup>+</sup>  $p < .10$  \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$ .

Tabelle A-2

*Korrelationen zwischen den wichtigsten Studienvariablen und weiteren studiumsbezogenen (Kontroll-)Variablen*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Summe IED	--										
2. Berufliche Entschiedenheit	.06	--									
3. Berufliche Zielklarheit	.01	.75***	--								
4. Arbeitsengagement	-.01	.37***	.31***	--							
5. Studienzufriedenheit	-.01	.32***	.26***	.69***	--						
6. Hochschultyp (FH vs. Uni)	.01	-.05	-.08	.05	.10	--					
7. Hochschulstufe (Bachelor vs. Master)	.11 <sup>+</sup>	.08	.09	.01	.06	.28***	--				
8. Anzahl Semester	.04	.01	.00	-.20**	-.16*	.11	.12 <sup>+</sup>	--			
9. Studienmodell (Vollzeit vs. Teilzeit)	-.03	.17**	.23***	.14*	.04	-.28***	.10	-.03	--		
10. Frühere Ausbildung	-.02	.20**	.21**	.02	.04	-.59***	-.06	.00	.40***	--	
11. Bisherige Leistung / Noten im Studium	.03	-.01	.06	.27***	.24***	-.04	.15*	.03	.03	-.02	
12. Studienabbruchneigung	.00	-.42***	-.30***	-.52***	-.54***	.10	.03	.02	-.05	-.19**	-.12 <sup>+</sup>

*Anmerkung.* N = 221. IED = Implizit-explicit Motivdiskrepanzen. Hochschultyp: 1 = FH, 2 = Uni; Hochschulstufe: 1 = Bachelorstudiengang, 2 = Masterstudiengang; Studienmodell: 1 = Vollzeit, 2 = Teilzeit; frühere Ausbildung: 1 = Nein, 2 = Ja). Pearson Produkt-Moment-Korrelationen für intervallskalierte Variablen und Spearman's Rho Korrelationen für kategoriale Variablen (Hochschultyp, Hochschulstufe, Studienmodell, frühere Ausbildung).

<sup>+</sup>  $p < .10$  \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$ .

Tabelle A-3

*Hierarchische Regression auf Arbeitsengagement im Studium*

Step	Variable	$\Delta R^2$	df	$\Delta F$	$b^a$
1	Explizite Motive	.17	3, 217	14.37***	
	Anschluss				.25***
	Leistung				.29***
	Macht				.05
2	Implizite Motive	.02	3, 214	1.49	
	Anschluss				-.07
	Leistung				.13 <sup>+</sup>
	Macht				-.11
3	Summe aller IED	.00	1, 213	.77	.06
	Kumulatives $R^2$	.19	7, 213	6.94***	

Anmerkung. IED = Implizit-explizit Motivdiskrepanzen.

<sup>a</sup>  $b$  ist der standardisierte Regressionskoeffizient aus der letzten Regressionsgleichung.

<sup>+</sup>  $p < .10$  \*\*\*  $p < .001$ .

Tabelle A-4

*Hierarchische Regression auf Studienzufriedenheit*

Step	Variable	$\Delta R^2$	df	$\Delta F$	$b^a$
1	Explizite Motive	.04	3, 217	3.11*	
	Anschluss				.16*
	Leistung				.15*
	Macht				.05
2	Implizite Motive	.03	3, 214	2.53 <sup>+</sup>	
	Anschluss				-.05
	Leistung				-.03
	Macht				-.15 <sup>+</sup>
3	Summe aller IED	.00	1, 213	.01	.01
	Kumulatives $R^2$	.07	7, 213	2.43*	

Anmerkung. IED = Implizit-explizit Motivdiskrepanzen.

<sup>a</sup>  $b$  ist der standardisierte Regressionskoeffizient aus der letzten Regressionsgleichung.

<sup>+</sup>  $p < .10$  \*  $p < .05$ .

Tabelle A-5

*Hierarchische Regression auf berufliche Entschiedenheit*

Step	Variable	$\Delta R^2$	df	$\Delta F$	$b^a$
1	Explizite Motive	.06	3, 217	4.49**	
	Anschluss				.00
	Leistung				.14 <sup>+</sup>
	Macht				.18*
2	Implizite Motive	.02	3, 214	1.69	
	Anschluss				.05
	Leistung				.06
	Macht				-.17*
3	Summe aller IED	.00	1, 213	.75	.06
	Kumulatives $R^2$	.08	7, 213	2.77**	

Anmerkung. IED = Implizit-explizit Motivdiskrepanzen.

<sup>a</sup>  $b$  ist der standardisierte Regressionskoeffizient aus der letzten Regressionsgleichung.

<sup>+</sup>  $p < .10$  \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$ .



Tabelle A-6

*Hierarchische Regression auf berufliche Zielklarheit*

Step	Variable	$\Delta R^2$	df	$\Delta F$	$b^a$
1	Explizite Motive	.08	3, 217	6.09**	
	Anschluss				.12 <sup>+</sup>
	Leistung				.15*
	Macht				.18*
2	Implizite Motive	.03	3, 214	2.61 <sup>+</sup>	
	Anschluss				.10
	Leistung				-.02
	Macht				-.19*
3	Summe aller IED	.00	1, 213	.07	.02
	Kumulatives $R^2$	.11	7, 213	3.78**	

Anmerkung. IED = Implizit-explizit Motivdiskrepanzen.

<sup>a</sup>  $b$  ist der standardisierte Regressionskoeffizient aus der letzten Regressionsgleichung.

<sup>+</sup>  $p < .10$  \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$ .

Tabelle A-7

*Hierarchische Regression auf Identifikation mit beruflichen Zielen*

Step	Variable	$\Delta R^2$	df	$\Delta F$	$b^a$
1	Explizite Motive	.05	3, 217	3.45*	
	Anschluss				.00
	Leistung				.19**
	Macht				-.04
2	Implizite Motive	.01	3, 214	1.03	
	Anschluss				.02
	Leistung				.11
	Macht				-.15 <sup>+</sup>
3	Summe aller IED	.03	1, 213	5.71*	-.16*
	Kumulatives $R^2$	.08	7, 213	2.78**	

Anmerkung. IED = Implizit-explizit Motivdiskrepanzen.

<sup>a</sup>  $b$  ist der standardisierte Regressionskoeffizient aus der letzten Regressionsgleichung.

<sup>+</sup>  $p < .10$  \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$ .

## Anhang B: Unipark-Fragebogen



3%

### Liebe Studentin, lieber Student

Bereits im Voraus vielen herzlichen Dank, dass Sie an der Untersuchung "Motivation im Studium" teilnehmen.

Im Rahmen der Studie wird der Einfluss von **Motiven** und **Zielen** auf die **Zufriedenheit** und das **Engagement im Studium** untersucht. Durch die Teilnahme leisten Sie einen wichtigen Beitrag zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn! Bei Interesse informiere ich Sie nach Studienabschluss gerne über die Studienergebnisse.

### Dauer und allgemeine Hinweise zur Bearbeitung:

Die Bearbeitung des Fragebogens wird **ca. 35 Minuten** in Anspruch nehmen. Es erwarten Sie Bewertungen von Bildsituationen sowie Fragen zu Ihren Motiven, Erlebnisweisen, Zukunftswünschen und Ihrem aktuellen Engagement im Studium sowie Ihrer allgemeinen Zufriedenheit mit der Studienwahl. Wichtig ist daher, dass Sie aktuell an einer Hochschule (Uni, FH, ETH) immatrikuliert sind.

Um die Qualität der Antworten zu sichern, bitte ich Sie, den Fragebogen **alleine** und **ungestört** (ohne längeren Unterbruch) zu bearbeiten. Lesen Sie die Fragen jeweils **aufmerksam** durch und beantworten Sie alle Fragen **ehrlich und spontan**. Seien Sie sich stets bewusst, dass es **kein "richtig" oder "falsch"** gibt.

Bei allfälligen Fragen wenden Sie sich bitte gerne an Dr. phil. Daniela Oertig (oertidan@students.zhaw.ch; Tel.: [REDACTED])

### Einverständniserklärung:

- Ich nehme zur Kenntnis, dass ich an einer psychologischen Studie bzw. einer Weiterbildungsarbeit im Rahmen des MAS Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung am IAP teilnehme.
- Meine Daten werden vertraulich behandelt. Die Auswertung meiner Daten erfolgt anonym und ausschliesslich zu statistischen Zwecken.
- Die Daten, welche im Rahmen der Weiterbildungsarbeit über mich erhoben werden, dürfen für weitere Auswertungen verwendet werden.
- Ich erkläre hiermit, dass ich über den Inhalt und Zweck der Weiterbildungsarbeit informiert worden bin.
- Mir wird eine Kontaktperson angegeben, der ich jederzeit Fragen zur Weiterbildungsarbeit stellen kann.
- Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig. Ich habe das Recht, jederzeit und ohne Angaben von Gründen, die Teilnahme zu widerrufen, ohne dass mir dadurch Nachteile entstehen.

Hiermit bestätigen Sie, dass Sie mindestens 18 Jahre alt sind und den oben genannten Text der Einverständniserklärung gelesen und verstanden haben.

Bitte durch Anklicken bestätigen:

☐ Einverständniserklärung

7%

## 1. Allgemeine Fragen zur Person

### Geschlecht

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten.

- ☐ weiblich  
☐ männlich

### Alter

Ihr aktuelles Alter in Jahren:

### An welcher Hochschule studieren Sie aktuell?

z.B. UZH, ZHAW, ETH, ZHdK, FHNW, HSLU, HWZ, HSG, FHS etc.

### Meine Studienrichtung

Hauptfach

Falls 1. Nebenfach

Falls 2. Nebenfach

**Ich befinde mich aktuell in einem Bachelor- bzw. Masterstudiengang.**

Bitte wählen:

- ☐ Bachelorstudiengang (inkl. Assessmentjahr)
- ☐ Masterstudiengang
- ☐ anderes (z.B. Weiterbildung; MAS, CAS, DAS), und zwar:

**Im wievielten Studiensemester befinden Sie sich aktuell?**

Bitte eine ganze Zahl eintragen:

**Befinden Sie sich in einem Voll- oder Teilzeitstudiengang?**

Bitte wählen:

- ☐ Vollzeit
- ☐ Teilzeit

**Haben Sie früher bereits eine (Berufs-)Ausbildung erfolgreich absolviert, z.B. Lehre oder ein anderes Studium?**

- ☐ Nein
- ☐ Ja, bitte nennen:

**Berufstätigkeit neben dem Studium in % (ganze Zahl):**

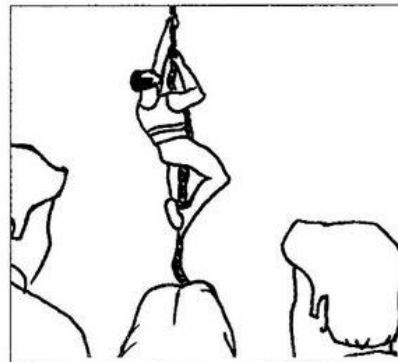
Weiter

## 2. Bewertung von Situationen

Alle Menschen befinden sich täglich in verschiedenen, ständig wechselnden Lebenssituationen. Mit dem Wechsel der Situation ändern sich natürlich auch Gedanken und Gefühle. Bekannterweise gibt es dabei auch grosse Unterschiede zwischen Menschen. Hier geht es um die Bereitschaft, sich in soziale Situationen hineinzusetzen.

Im Folgenden sehen Sie 14 Bilder und jeweils darunter einige Aussagen. Jede Bildsituation soll eine alltägliche Lebenssituation darstellen. Die Bilder sind bewusst nicht ganz deutlich dargestellt. Versuchen Sie daher, Ihrer Phantasie freien Lauf zu lassen und versetzen Sie sich in die Rolle einer beliebigen Person auf dem Bild.

Unter jedem Bild steht eine Reihe von Gedanken, Gefühlen und Erlebnisweisen, die man in dieser Situation haben kann. Prüfen Sie bitte zu jeder einzelnen Aussage, ob diese in der dargestellten Situation zutrifft oder nicht und kreuzen Sie dann das Feld für "Ja" oder für "Nein" an. Denken Sie darüber nicht lange nach, sondern versuchen Sie, Ihrem spontanen Eindruck zu folgen. Wenn Sie so alle Aussagen zu einem Bild beantwortet haben, können Sie zum nächsten Bild übergehen.



	JA	NEIN
Man ist froh, den anderen getroffen zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Macht anderer befürchten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14%

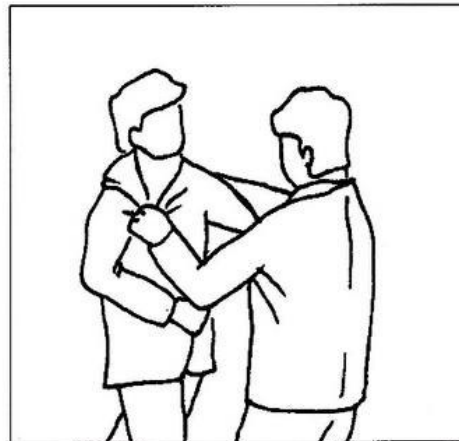


	JA	NEIN
Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sich hierbei den Erfolg zutrauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Macht anderer befürchten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man fürchtet, den anderen zu langweilen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



17%



	JA	NEIN
Man ist froh, den anderen getroffen zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Macht anderer befürchten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



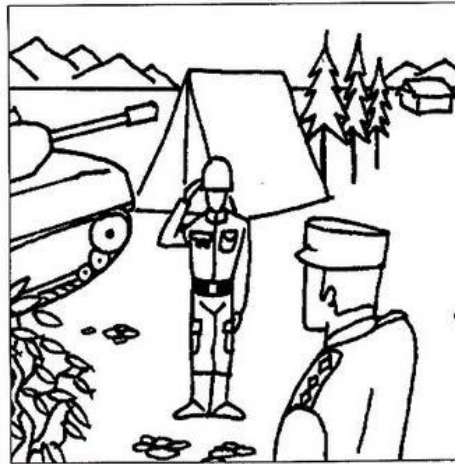
21%



	JA	NEIN
Sich hierbei den Erfolg zutrauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man fürchtet, den anderen zu langweilen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

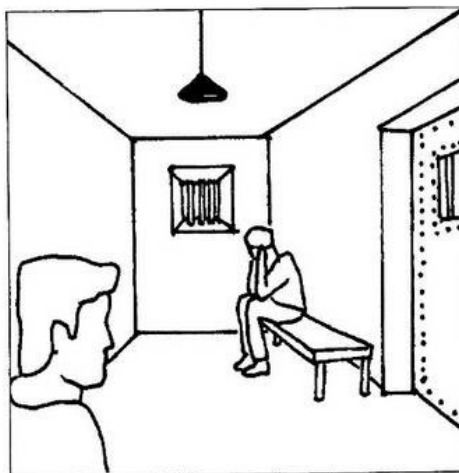
24%



	JA	NEIN
Man ist froh, den anderen getroffen zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Macht anderer befürchten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

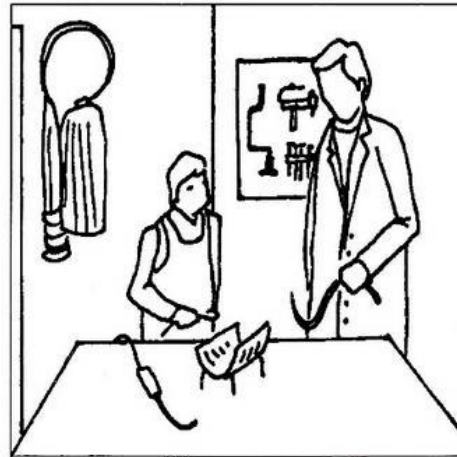
28%



	JA	NEIN
Sich hierbei den Erfolg zutrauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man fürchtet, den anderen zu langweilen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selber Einfluss haben wollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

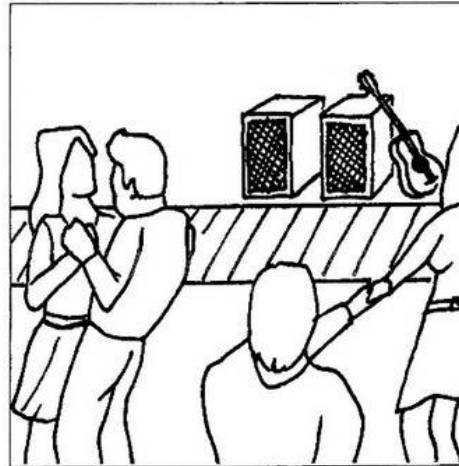
Weiter

31%



	JA	NEIN
Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sich hierbei den Erfolg zutrauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selber Einfluss haben wollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

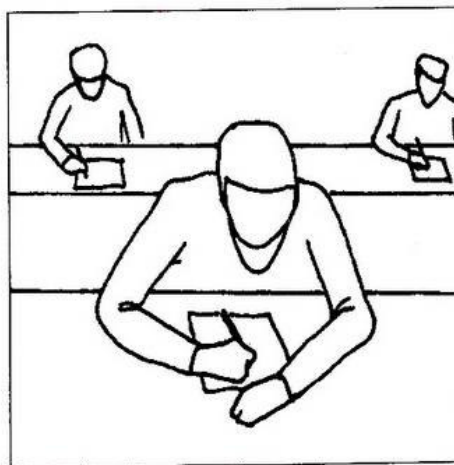
Weiter



	JA	NEIN
Man ist froh, den anderen getroffen zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sich hierbei den Erfolg zutrauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Macht anderer befürchten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man fürchtet, den anderen zu langweilen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selber Einfluss haben wollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

33%

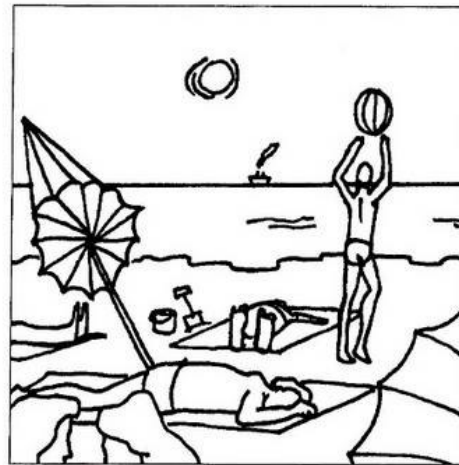


	JA	NEIN
Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Macht anderer befürchten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selber Einfluss haben wollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



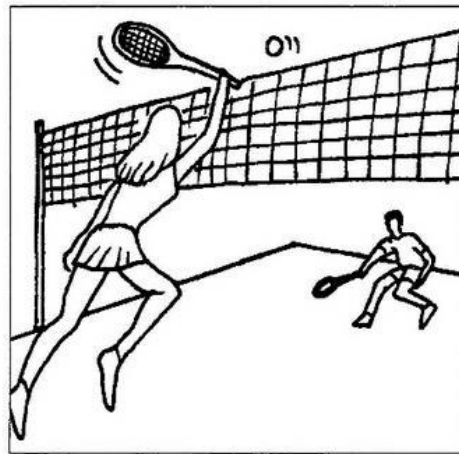
41%



	Ja	Nein
Man ist froh, den anderen getroffen zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sich hierbei den Erfolg zutrauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man fürchtet, den anderen zu langweilen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selber Einfluss haben wollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

45%



	JA	NEIN
Man ist froh, den anderen getroffen zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sich hierbei den Erfolg zutrauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selber Einfluss haben wollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



48%



	JA	NEIN
Sich hierbei den Erfolg zutrauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei diesen Aufgaben an mangelnde spezielle Fähigkeiten denken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier schwierige Aufgaben lieber nicht sofort in Angriff nehmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selber Einfluss haben wollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

52%



	JA	NEIN
Man ist froh, den anderen getroffen zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Macht anderer befürchten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selber Einfluss haben wollen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann man das eigene Ansehen erhöhen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

55%



	JA	NEIN
Hier kann das eigene Ansehen verloren gehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hier kann man leicht vom anderen zurückgewiesen werden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Macht anderer befürchten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hierbei Stolz empfinden, weil man etwas kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man fürchtet, den anderen zu langweilen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man hofft, dem anderen näher zu kommen, wenn man selbst die Initiative ergreift	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

### 3. Selbstbeschreibung

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen, wie man sie zum Beispiel bei einer Selbstbeschreibung machen würde. Lesen Sie jeden dieser Sätze durch und überlegen Sie sich, ob er auf Sie zutrifft oder nicht.

Wenn Sie einer Aussage zustimmen oder Sie meinen, dass diese auf Sie zutrifft, dann kreuzen Sie bitte das Kästchen in der Spalte RICHTIG an.

Wenn Sie einer Aussage nicht zustimmen oder Sie meinen, dass diese nicht auf Sie zutrifft, dann kreuzen Sie das Kästchen in der Spalte FALSCH an.

**Geben Sie zu jedem Satz entweder RICHTIG oder FALSCH als Antwort. Wenn Sie sich nicht ganz sicher sind, kreuzen Sie bitte die Antwort an, die am ehesten auf Sie zutrifft.**

Bitte beantworten Sie alle Aussagen **zügig**, aber **sorgfältig**, und **halten Sie sich nicht zu lange an einzelnen Sätzen auf**.

	RICHTIG	FALSCH
1. Ich ärgere mich über mich selbst, wenn ich etwas nicht gründlich gelernt habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ich versuche, so oft wie möglich in der Gesellschaft von Freunden zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich versuche andere unter meinen Einfluss zu bekommen, anstatt zuzulassen, dass sie mich kontrollieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ich arbeite, weil ich arbeiten muss, und nur deswegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Man verschwendet seine Zeit damit, es anderen Leuten recht machen zu wollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ich habe nur wenig Interesse daran, andere zu führen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ich arbeite an Problemen weiter, bei denen andere schon aufgegeben haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ich finde, jedes Erlebnis bedeutet mehr, wenn man es mit einem Freund teilt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ich fühle mich in meinem Element, wenn es darum geht, die Tätigkeiten anderer zu leiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ich versuche, nur so viel zu arbeiten, dass ich mein Auskommen habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

62%

	RICHTIG	FALSCH
11. Meine Beziehungen zu anderen Leuten sind überwiegend geschäftlicher und nicht freundschaftlicher Art.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Ich wäre ein schlechter Richter, weil ich ungern anderen sage, was sie zu tun haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Ich setze mir oft schwer erreichbare Ziele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ich arbeite lieber mit anderen zusammen als alleine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Ich kann andere ziemlich geschickt bei der Stange halten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Ich würde lieber eine leichtere Arbeit ausführen als eine, bei der Schwierigkeiten zu überwinden sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Gewöhnlich gehe ich lieber alleine aus, als zu einer Party.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ich vermeide einflussreiche Positionen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Ich habe mir vorgenommen, wenigstens etwas mehr zu leisten als irgendjemand vor mir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Die meisten Leute finden mich warmherzig und gesellig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Ich strebe nach Positionen, in denen ich Autorität habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Harte Arbeit gefällt mir nicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Oft wäre ich lieber alleine, als mit einer Gruppe von Freunden zusammen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Ich halte es für besser, zurückhaltend als betont selbstsicher zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Ich werde lieber nach Arbeitsleistung als nach Arbeitszeit bezahlt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Ich entscheide mich meist für Freizeitbeschäftigungen, die ich zusammen mit anderen Leuten ausüben kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Wenn ich mit einem anderen zusammen bin, bin ich es, der die meisten Entscheidungen trifft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Im Rahmen meines Berufes habe ich für meine Fortbildungen selten zusätzliche Arbeit aufgewendet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Ich habe verhältnismässig wenige Freunde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Ich würde in einer militärischen Führungsposition eine schlechte Figur abgeben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



66%

	RICHTIG	FALSCH
31. Es macht mir nichts aus zu arbeiten, während andere Leute sich amüsieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Es macht mir wirklich Spass, gesellschaftliche Verpflichtungen wahrzunehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Ich würde einen einflussreichen Militärbefehlshaber abgeben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Es ist mir an sich ziemlich gleichgültig, ob ich einer der Besten in meinem Arbeitsgebiet werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Ich unternehme selten grosse Anstrengungen, nur um anderen eine Freude zu machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Als Verkäufer hätte ich keinen Erfolg, weil ich nicht sehr redegewandt bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Manchmal sagt man mir nach, ich vernachlässige andere wichtige Seiten meines Lebens, weil ich so viel arbeite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Ich verbringe viel Zeit damit, Freunde zu besuchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Als Politiker wäre ich sicherlich einer der mächtigsten Führer meiner Partei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Sicherlich denken die Leute, dass ich nicht viel Energie habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Wenn ich einen Bekannten von der Ferne sehe, bemühe ich mich nicht sehr, ihn zu grüssen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Ich fühle mich vielen Situationen gegenüber nicht gewachsen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Ich arbeite lieber, als dass ich spiele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Ich bemühe mich, andere Leute kennen zu lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Wenn ich mich ein wenig anstrenge, kann ich die meisten Leute um den Finger wickeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Wenn niemand zu sehen bekommt, was ich mache, tue ich oft nicht mein Bestes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Ich möchte frei bleiben von Verpflichtungen gegenüber Freunden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Ich bin keine energische oder tonangebende Persönlichkeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



69%

#### 4. Erleben im Studium

Wie zufrieden sind Sie im Allgemeinen mit Ihrem Studium?

Nutzen Sie die 7-stufige Skala von **1 = ganz und gar unzufrieden** bis **7 = ganz und gar zufrieden**.

ganz und gar unzufrieden							ganz und gar zufrieden
1	2	3	4	5	6	7	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich das Studium abbrechen.

Inwiefern stimmen Sie obestehender Aussage zu.

Nutzen Sie die 7-stufige Skala von **1 = stimme ganz und gar nicht zu** bis **7 = stimme voll und ganz zu**.

stimme ganz und gar nicht zu							stimme voll und ganz zu
1	2	3	4	5	6	7	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

In der folgenden Liste finden Sie Aussagen dazu, wie man sein Studium erleben kann. Kreuzen Sie bitte das für Sie Zutreffende an.

Bitte beachten Sie, dass Sie hier sieben Antwortmöglichkeiten haben von 0 = nie bis 6 = immer.

	nie 0	fast nie 1	ab und zu 2	regelmässig 3	häufig 4	sehr häufig 5	immer 6
1. Während ich für mein Studium arbeite, habe ich das Gefühl, voller Energie zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Während ich für mein Studium arbeite, fühle ich mich stark und voller Elan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich bin begeistert von meinem Studium.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Mein Studium inspiriert mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich auf die Veranstaltungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ich bin glücklich, wenn ich mich im Studium mit etwas intensiv auseinandersetzen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ich bin stolz auf mein Studium.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ich bin in mein Studium vertieft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Mein Studium befähigt mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Um ein Studium erfolgreich zu absolvieren, benötigt man "Ressourcen". Bitte geben Sie für alle unten aufgeführten "Ressourcen" an, in welchem Masse Sie über diese "Ressourcen" im Vergleich zum typischen Studenten / zur typischen Studentin verfügen.

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	deutlich unterdurchschnittlich 1	2	3	4	5	6	deutlich überdurchschnittlich 7
Selbstdisziplin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
körperliche Energie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stressresistenz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konzentrationsfähigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intelligenz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bisherige Leistung / Noten im Studium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter



## 5. Blick in die berufliche Zukunft

In welchem Ausmass treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

Nutzen Sie die Antwortskala von **1 = stimme überhaupt nicht zu** bis **5 = stimme voll und ganz zu**, um das Ausmass Ihrer Zustimmung anzugeben.

	stimme überhaupt nicht zu	1	2	3	4	stimme voll und ganz zu
		1	2	3	4	5
1. Ich muss noch herausfinden, in welche berufliche Richtung ich gehen soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Wenn ich mich jetzt gerade für einen Beruf entscheiden müsste, befürchte ich, die falsche Wahl zu treffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich bin noch nicht sicher, welche Berufe ich erfolgreich ausüben könnte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ich bin mir nicht sicher, ob meine jetzige Wahl (Ausbildung/Tätigkeit/Berufsziel) wirklich das Richtige ist für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ich weiss noch nicht genau, welche Lebensziele ich verwirklichen will.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ich bin mir nicht sicher, welche Berufstätigkeit mir auf die Dauer Spass machen würde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ich bin mir unklar über meine Stärken und Schwächen, Interessen und Fähigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

### Welches sind Ihre aktuellen beruflichen Ziele?

Bitte nehmen Sie sich zunächst 3-4 Minuten Zeit und denken Sie ganz ungezwungen über Ihre beruflichen Ziele nach.

Bitte notieren Sie dann untenstehend **1-3 persönliche, berufliche Ziele**. Beschreiben Sie jedes Ziel in einem vollständigen, kurzen und präzisen Satz.

### In welchem Ausmass treffen die folgenden Aussagen zu?

Nutzen Sie die Antwortskala von **1 = stimmt nicht** bis **5 = stimmt**, um das Ausmass Ihrer Zustimmung anzugeben.

	stimmt nicht 1	2	3	4	stimmt 5
1. Mir ist es schwer gefallen, meine beruflichen Ziele schriftlich zu formulieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ich habe einen starken Willen diese Ziele zu erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich habe klare Vorstellungen von meiner beruflichen Zukunft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Wenn es um meinen Beruf geht, weiss ich genau, was ich will.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Eine klare berufliche Zielsetzung fehlt bisher in meinem Lebenskonzept.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Oft vermag ich wenig Sinn in dem zu sehen, was ich den ganzen Tag über tue.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Manchmal habe ich den Eindruck, mein berufliches Ziel aus den Augen verloren zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Oft weiss ich nicht, was ich eigentlich will.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Mit diesen Zielen identifiziere ich mich voll und ganz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

79%

## 6. Abschluss

Konnten Sie diesen Fragebogen weitgehend ungestört ausfüllen und haben Sie ehrlich geantwortet?

Ja

☐

Nein

☐

**Freiwillig:** Für eine gewünschte Rückmeldung über die Studienergebnisse, bitte ich Sie, hier Ihre Mailadresse zu notieren.

Alternativ können Sie auch eine Mail mit dem Betreff "Rückmeldung Studie Motivation im Studium" an folgende Mailadresse senden, um mir Ihre Mailadresse ganz getrennt von Ihren bisherigen Daten zu übermitteln: oertidan@students.zhaw.ch

Möglicherweise haben Sie noch Anmerkungen oder Kommentare zur Befragung. Diese können Sie hier notieren:

Weiter



86%

**Vielen lieben Dank für Ihre engagierte Teilnahme!**

Herzlich Grüsse – Daniela Oertig

(Mail: oertidan@students.zhaw.ch)

Weiter



## Selbständigkeits- und Herausgabeerklärung

MAS-Arbeit: Einfluss von Motivdiskrepanzen auf Studienzufriedenheit und Arbeitsengagement im Studium: Die vermittelnde Rolle von beruflicher Zielklarheit und beruflicher Entschiedenheit

im Studiengang: MAS BSLB14-F: Master of Advanced Studies ZFH in Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung

### Selbständigkeitserklärung Studierende

Erklärung des MAS-Studierenden /der MAS-Studierenden Daniela Oertig

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle wörtlichen oder sinngemäss verwendeten Gedanken, Aussagen und Argumente sind unter Angabe der Quellen (einschliesslich elektronischer Medien) kenntlich gemacht. Die vorliegende Arbeit oder Auszüge daraus wurden in keiner anderen Prüfung vorgelegt.

.....  
(Ort, Datum)

.....  
(Unterschrift des Verfassers/der Verfasserin)

Die MAS Arbeiten sind grundsätzlich öffentlich zugänglich. In begründeten Fällen können Einschränkungen der Herausgabe festgelegt werden. In einzelnen Fällen werden die MAS Arbeiten elektronisch auf der ZHAW Internetseite veröffentlicht. Diese elektronische Veröffentlichung beinhaltet jedoch keinen rechtlichen Anspruch auf eine Publikation.

### Herausgabeerklärung Betreuungsperson

Die vorliegende MAS-Arbeit darf

- ☐ Uneingeschränkt herausgegeben werden
- ☐ Nur unter Aufsicht der Betreuungsperson oder der Studiengangleitung eingesehen und nicht vervielfältigt werden
- ☐ Nicht herausgegeben werden

.....  
(Ort, Datum)

.....  
(Unterschrift der Betreuungsperson)